Lösungen für die mehrsprachige Gesellschaft: Die Rolle bilingualer Angebote.

Vortrag am 28. Februar 2020, 14.00 – 15.30 Uhr in Linz/Österreich

1. Fragestellung

In dieser Tagung geht es dem Titel und dem Schwerpunkt nach um CLIL. Der Einführungsvortrag machte es ganz deutlich, in dem gefragt wurde, wie aus der Innovation, die in CLIL liegt, im sprachlichen Alltag der Schulen Normalität werden kann. Wie kann die besondere Qualität eines Fremdsprachenunterrichts, der an den Zielen des Fachunterrichts orientiert ist, ins Allgemeine transportiert werden und beidem nutzen: dem fachlichen Wissen ebenso wie der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler? Gedacht wird also vom einsprachigen Kind her und die Sprachen, um die es meistens geht, sind die sog. Schulfremdsprachen.

Mein Ansatzpunkt sind hingegen die lebensweltlich zweisprachigen Kinder. Dieser Begriff bezieht sich auf den Erwerb von Sprachen in einer Lebenswelt, die mindestens in zwei Sprachen gestaltet ist. In den meisten Fällen ist das die Familie, in der eine oder mehrere Sprachen verwendet werden plus die Nachbarschaft sowie Institutionen wie der Kindergarten, in denen hauptsächlich Deutsch gesprochen wird. Dabei können, zumal in Österreich, mehrere Varianten oder Dialekte eine Rolle spielen. Die erreichte Kompetenz der Kinder in den verschiedenen Sprachen und Registern ist in erster Linie von den Gelegenheiten und der Häufigkeit der Begegnung mit den Sprachvarietäten abhängig. Die Stadt Hamburg, aus der ich komme, führt bei allen viereinhalbjährigen Kindern, die also anderthalb Jahre später in die Schule kommen werden, eine Untersuchung ihrer Sprachprofile durch. In den Ergebnissen wird die breite Palette der Kenntnisse in Deutsch und anderen Sprachen sichtbar, auf die sich die Schule einstellen muss. Die beschriebene Erwerbssituation gilt für die meisten Kinder von Einwanderern – seien sie als Flüchtlinge, Migranten, Ausländer oder anders bezeichnet. Ich möchte mit Ihnen darüber nachdenken, wie dieser Sprachbesitz in bilingualen Modellen der Schulgestaltung genutzt werden kann, um Ähnliches zu erreichen, wie es in CLIL angestrebt wird. Und auch hier stellt sich die Frage, wie die besonderen und erfolgreichen Unterrichtsmethoden und anderen Merkmale der Bildungskonzepte ins Allgemeine übertragen werden können.

Es geht mir bei dieser Frage nicht nur um den im beschriebenen Sinne bilingualen Sprachbesitz der Einwandererkinder als individueller Schatz, es geht auch um die Gesellschaft, für die die Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource darstellt. Demokratische Prozesse und gesellschaftliche Kommunikation gelingen im mehrsprachigen Staat nur dann, wenn alle Menschen sprachlichen Zugang zur Verständigung und Auseinandersetzung haben, ihre Sprachen anerkannt und von allen gelernt werden können. Wie wird diese Bedingung mittels des Bildungswesens erfüllt? Welche Rolle spielen Linguizismus und Monolingualität in den schulischen Strukturen? Wenn es wissenschaftliche Hinweise darauf gibt, dass sich bilinguale Modelle und Konzepte besonders dafür eignen, die mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern bis zu einem hohen Niveau zu entwickeln, welche sind es? Passt das Angebot an den verschiedenen Formen von sprachlicher Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft zu deren Bedarfen? Und wie zu den Bedürfnissen der Familien; was sagen die Eltern?

Ich möchte Ihnen im Folgenden einen Überblick über Forschungsergebnisse zur Evaluation von sog. bilingualen Modellen geben und mit Ihnen diskutieren, wie sie in Bezug auf ihre gesellschaftliche Bedeutung einzuordnen sind – auch im Vergleich mit anderen Ansätzen der sprachlichen Bildung. Meine These ist, dass bilinguale Modelle eine assimilatorische Perspektive zwar weniger stark verfolgen als die in Österreich sog. „Deutschförderklassen“, aber auch Vorstellungen von „Reinheit“ unterstützen, weil sie nicht die faktische Vielfalt der Lernenden, sondern exakt zwei Sprachen in den Mittelpunkt stellen und damit doppelte Einsprachigkeit zum Ziel erklären. Deshalb müsste ihre Didaktik weiterentwickelt werden. Der erste Schritt ist mit den Bilingualen Modellen getan: Sie richten sich an die Kinder der Mehrheit (also im Falle von Österreich und Deutschland die deutschsprachigen) ebenso wie an die der Minderheiten (also z.B. die Kinder aus Migrantenfamilien) und vermeiden so Assimilation. Gestärkt werden sollte aber die sprachlichen Qualifikationen von Menschen angesichts von zunehmender Transmigration, Globalisierung und Hybridität.

2. Der Sprachbesitz von mehrsprachigen Kindern

Kommen wir zu Österreich. Barbara Herzog-Punzenberger, die 2017 einen policy brief im Auftrag der Arbeiterkammer über die „Vielfalt der Familiensprachen“ in Österreich geschrieben hat, sagt: „Sprachliche Vielfalt gehört seit Anbeginn seiner Geschichte zu Österreich. Denken wir an die Erziehung des letzten Kaisers zurück, so musste dieser in seiner Kindheit neben seiner Muttersprache Deutsch bereits Französisch, aber vor allem Tschechisch, Ungarisch, Italienisch und Polnisch lernen, um sich mit VertreterInnen dieser „Volksgruppen“ angemessen unterhalten bzw. ihnen Anerkennung zeigen zu können. Es wurde auch von seiner Frau erwartet, nach der Hochzeit zumindest zwei der Sprachen zu erlernen. Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur eine historische Normalität für Eliten gewesen (...). So standen auch am Beginn der 2. Republik Österreichs 1955 mehrere Sprachen: Neben Deutsch wurden Slowenisch als Amtssprache in Südkärnten und Burgenland-Kroatisch in definierten Bezirken des Burgenlands in der Verfassung festgeschrieben“. Sie weist auch darauf hin, dass es seit den 1980er-Jahren zweisprachige Schulformen in Kärnten gibt, ja sogar dreisprachige mit Italienisch, Slowenisch und Deutsch. Leider kenne ich diese Schulen nicht, kann also nicht beurteilen, in wie fern sie zu einer höheren Bildungsgerechtigkeit führen und Ausdruck der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit sind.

In Statements wie diesem wird auf die gesellschaftliche Normalität von Mehrsprachigkeit verwiesen und dafür plädiert, bildungspolitisch nicht nur auf die Verkehrssprache Deutsch zu achten. So wichtig es ist, dafür zu streiten, dass neu zuwandernde Kinder und Jugendliche gute Bedingungen vorfinden, um diese Sprache zu erwerben, darf ihre sprachliche Bildung insgesamt nicht vernachlässigt werden. Bildungschancen und Chancen im Beruf hängen weitgehend davon ab, Englischkenntnisse und eine – schriftlich und mündlich – gut ausgebaute Herkunftssprache sind notwendig, mindestens vorteilhaft. Dass Mehrsprachigkeit kognitive Fähigkeiten stärkt, wissen wir spätestens seit den Forschungen von Bialystok. Dass trotzdem solche Kompetenzen nicht immer entwickelt werden, hängt hingegen stark vom sozialen Kontext ab. Wenn Mehrsprachigkeit mit Ablehnung mehrsprachiger Personen einhergeht, wenn Rassismus, Stereotype und negative

Zuschreibungen damit verbunden sind und Ermutigung, Wertschätzung und Lernerfolg fehlen, kann – wie insbesondere die Migrationspädagogik betont – das Potenzial nicht ausgeschöpft werden. Anders formuliert: Die Machtverhältnisse in der Gesellschaft sind entscheidend; zunehmend stehen politische Grundüberzeugungen, wie die einer Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur, der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit entgegen.

3. Modelle bilingualer Bildung

Es lassen sich drei Hauptkonzepte bilingualer Schulen unterscheiden: Immersionsmodelle, der bilinguale Sachfachunterricht und ein den Regelunterricht ergänzender Herkunftssprachenunterricht (Heritage Language).

a) Immersionsmodelle

Den sog. Immersionsmodellen liegt die Annahme zugrunde, dass Sprachen schneller, intensiver und nachhaltiger gelernt werden, wenn sie nicht nur Lerngegenstand sind, sondern auch Bedeutung für die Beschäftigung mit einer Sache, einem fachlichen Inhalt haben. Ähnlich wie die Erstsprache sollen Fremdsprachen im natürlichen Gebrauch erworben werden, d.h. im Unterricht die „Arbeitssprache“ sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Sprache „eintauchen“ – entsprechend der wörtlichen Bedeutung von „immersion“. Der Spracherwerb soll ohne bewusste Einbeziehung des grammatischen Regelsystems erfolgen, was im strengen Sinn in deutschen Institutionen nur für kleinere Kinder in Kita oder Grundschule verwirklicht wird. Gegenüber herkömmlichem Fremdsprachenunterricht wird dabei das zeitliche Maß („exposure“) des Sprachkontakts, die Motivation der Lernenden sowie die inhaltliche Breite in Lexik, Morpho-Syntax und Pragmatik intensiviert.

b) Bilingualer Sachfachunterricht

Neben Modellen, die i.d.R. die gesamte Gestaltung einer Schule betreffen, gibt es solche, die sich nur auf ein einzelnes, manchmal auch mehrere Unterrichtsfächer beziehen. Die KMK definiert bilingualen Unterricht als „Unterricht mit Teilen des Fachunterrichts in der Fremdsprache“ (KMK 2006, S.7), im europäischen Kontext wird er als „Content and Language Integrated Learning, CLIL“ bezeichnet. Dieter Wolff (2017) macht darauf aufmerksam, dass bilingualer Sachfachunterricht den Anspruch erhebe, nicht nur bildungssprachliche Kompetenzen (CALP) in der Fremdsprache, sondern auch in der Schulsprache (in unserem Falle Deutsch) zu fördern. Als Methode wird das „sprachensible Unterrichten“ vorgeschlagen.

c) Herkunftssprachenunterricht

Die deutschen Kultusminister (KMK) schließen in Anlehnung an europäische Definitionen (EURYDICE 2006) in ihrer Definition von bilingualem Unterricht Angebote für Kinder, die aufgrund ihres Migrationshintergrunds eine andere Erst- oder Familiensprache haben, begrifflich aus dem Spektrum bilingualer Angebote aus. Der Unterricht dieser „mitgebrachten Sprachen“ wird nicht den bilingualen Modellen zugerechnet. Gleichwohl handelt es sich beim „Herkunftssprachenunterricht“ um ein Lernangebot, in dem die Bilingualität von Schülerinnen und Schülern gefördert werden soll. So kann der HU integriert in den Stundenplan oder additiv am Nachmittag oder am Wochenende erfolgen, er kann an die Stelle der ersten, zweiten oder dritten Fremdsprache treten und für Kinder aller Nationalitäten geöffnet werden.

Vorbild für die meisten bilingualen Modelle in Europa sind Konzepte aus Kanada und den USA. In Kanada wurden von Lambert u.a. (1964) die ersten Immersionskonzepte erfunden, in den USA weit früher, um 1900. Bis heute ist der Begriff „Bilingual Schools“ nicht eindeutig und nicht in dem Sinne gebraucht, wie er hierzulande verstanden wird. Eine relativ neue Studie von 2014 (Valentino & Reardon) untersuchte vier typische Schulformen, von denen nur eine als tatsächlich zweisprachig in ihrer Zielsetzung charakterisiert werden kann.

In Deutschland ebenso wie in Österreich ist das Modell 1 das häufigste, ergänzt um sog. Vorbereitungsmaßnahmen für neu einreisende Kinder und Jugendliche. Es zielt nicht auf Zweisprachigkeit, wird aber für ca. 10 Prozent der Kinder ausgewählter sprachlicher Herkunft um sog. „Herkunftssprachlichen Unterricht“ erweitert. Solche Schul- und Unterrichtsformen, die auf eine möglichst schnelle Assimilation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Aufnahmekultur zielen, werden auch als „submersiv“ bezeichnet, weil sie den Verlust der Herkunftssprache in Kauf nehmen und zu vergleichsweise schlechten Bildungsergebnissen führen. Die Modelle 2 und 3 sind hier unbekannt. Das Modell 4 wird in einigen Schulen verwirklicht, auf die ich mich in meinen weiteren Ausführungen besonders beziehen werde. Mit den geläufigen Begriffen „Dual Language Programms“ und „Two-Way-Immersion“ soll betont werden, dass es gleichwertig um zwei Sprachen geht und die Schülerinnen und Schüler individuelle Zweisprachigkeit entwickeln sollen. In den Klassen begegnen sich jeweils zur Hälfte Kinder, die eine der beiden Sprachen des jeweiligen Programms als Familiensprache besitzen, und so auch im Peerkontakt voneinander lernen. Dabei wird in methodischer Hinsicht ein bilingualer Sachfachunterricht realisiert.

Programme zur zweisprachigen Erziehung sind bereits für den Vorschulbereich in Kita und Vorschule konzipiert. Sie sollen den Übergang von der ein- oder zweisprachigen Bildung in der Familie zur Schule ebnen. Anfangs bezogen sie sich allein auf den Erwerb der deutschen Sprache, ausgehend von der Annahme, die Kinder aus Migrantenfamilien wüchsen in ihrem Elternhaus einsprachig in der Sprache ihrer Herkunft auf. Um erfolgreich ab dem ersten Schuljahr den normalen Bildungsgang zu absolvieren, müssten sie zunächst Deutsch lernen. Zahlreiche solcher Programme wurden erprobt. Erst allmählich setzte sich die Erkenntnis durch, dass es günstig sein könnte, an die Herkunftssprache der Kinder explizit anzuknüpfen und die Kinder in ihren beiden Sprachen zu fördern. „Rucksack KiTa“ in NRW ist dafür ein Beispiel (weitere FLY, HIPPY).

In der Schule gab es in Deutschland bis in die 1980er Jahre eine zweisprachige Erziehung für ausländische Kinder nur in einigen Bundesländern (BY, BE und HH), und zwar in Form von nationalen Klassen ab dem ersten Schuljahr, in denen die Schülerinnen und Schüler sowohl Unterricht in ihren Herkunftssprachen als auch in Deutsch erhielten. Sie waren unter Beteiligung ausländischer Lehrerinnen und Lehrer in Zusammenarbeit mit den Konsulaten der Herkunftsländer gestaltet. Deutsche Kinder waren daran nicht beteiligt, wie es später in sog. „Bilingualen Klassen“ der Fall sein sollte. Solche segregierten Klassen oder Schulen gibt es nicht mehr, zumal ausländische Staatsangehörigkeiten bei in Deutschland geborenen Kindern mit der Einführung des Prinzips des „jus soli“ selten geworden sind.

Eine Art Übergangsmodell stellten Ansätze dar, die zwar nur Kinder einer Sprachgruppe erfassten (meist türkisch), aber einen Unterricht gestalteten, der zwischen den beteiligten

Sprachen koordiniert wird. Die sog. „zweisprachige Erziehung“ von Monika Nehr und Kollegen in Berlin war ein solches Modell. In NRW und anderen Bundesländern setzte man hingegen weiter auf die Zusammenarbeit mit den Vertretungen der Herkunftsländer und deren Lehrkräften (sicher auch aus Kostengründen), begann aber mit der Koordination der Alphabetisierung, z.T. in Form eines gemeinsam gestalteten Unterrichts, mit Absprachen über die Reihenfolge der einzuführenden Buchstaben und anderen didaktischen Prinzipien sowie mit zweisprachiger Materialentwicklung. Das Modell KOALA (koordinierte Alphabetisierung) hat sich dort – wo es gut organisierbar war – weitgehend durchgesetzt. Im KOALA-Modell wird z.B. Italienisch nicht nur in separaten Stunden für die sog. „italienischen“ Kinder unterrichtet, sondern auch im Klassenverband für alle Kinder in Form von Team-Teaching vermittelt. Ziel ist dabei die Förderung des Sprachbewusstseins mittels kontrastivem Vorgehen, um eine nachhaltige Erziehung zur Zweisprachigkeit zu erreichen. Daneben gab und gibt es viele weitere Formen der Bildung und Erziehung zweisprachiger Kinder in der Grundschule, deren Vor- und Nachteile wissenschaftlich erst wenig untersucht sind und deren Evaluation häufig methodisch unzulänglich ist.

Es ist aber inzwischen unwidersprochener Stand der Forschung, dass eingewanderte Schülerinnen und Schüler in Deutschland – aber auch in Österreich und der Schweiz – Bildungsnachteile gegenüber einsprachig deutschen (österreichischen, schweizerischen) Kindern haben. PISA 2019 hat es gerade wieder belegt. Doch bin ich mit Hans Reich (der leider im vergangenen Jahr verstorben ist) der Überzeugung, dass dies „kein unabänderliches Sozialschicksal (ist), sondern Strukturen und Routinen des Bildungssystem Anteil daran haben“ (Reich 2011, S. 8). Daher gilt es zu untersuchen, welche Wirkungen unterschiedliche Konzepte der Sprachförderung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler haben und zu welchen unterschiedlichen sprachlichen Leistungsständen mittelfristige pädagogische Entscheidungen führen (ebd.).

Ich werde Ihnen deshalb im Folgenden einige Evaluationsergebnisse zweisprachiger Programme schildern: Eine Vergleichsuntersuchung zwischen drei Formen koordinierter Grundschulbildung (KOALA), eine Untersuchung zur Wirkung von „Rucksack Schule“, die Begleituntersuchung des Schulversuchs „bilinguale Grundschule in Hamburg“ und die Evaluation der Staatlichen Europa-Schule Berlin. Die ersten drei Studien sind Untersuchungen im Längsschnitt Klasse 1 bis 4, die vierte empirische Untersuchung ist sowohl eine Studie im Querschnitt für die 4. und 10. Klassen, soll aber als Längsschnittuntersuchung weitergeführt werden.

3. 1 Die Vergleichsuntersuchung SPRACHSTARK

Wie eben gesagt, verfolgte Hans Reich mit seiner Untersuchung herauszufinden, welche Leistungen drei übliche Vorgehensweisen bei der sprachlichen Förderung – in diesem Fall – türkischer Kinder zeitigen. Verglichen wird die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen von Kindern in drei Beschulungsformen. Alle Kinder gehen in normale Regelklassen (10 Grundschulen in Köln). Die erste Gruppe erhält neben dem üblichen Unterricht zusätzliche Deutschförderung, die zweite Deutschförderung und „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ Türkisch, die dritte Gruppe koordinierten Deutsch- und Türkischunterricht nach dem KOALA-Modell.

Aus dem Vergleich der Ergebnisse nach den drei Fördergruppen geht hervor, dass insgesamt die Kinder in der koordinierten Förderung KOALA sowohl im Verlauf als auch im Ergebnis nach vier Jahren am besten abschneiden. Insbesondere die Türkischleistungen steigerten sich von Jahr zu Jahr. Die nur Deutsch unterrichteten Kinder stehen in allen Schuljahren auf dem dritten Rang. Blickt man auf die interlingualen Zusammenhänge, spiegeln sich die Intentionen der Förderkonzepte deutlich wider: Bei den KOALA-Kindern zeigt sich die am höchsten entwickelte balancierte Zweisprachigkeit. Umgekehrt zeigt sich bei den Kindern mit ausschließlicher Förderung im Deutschen, dass die meisten im Deutschen eine höhere Textqualität als im Türkischen erreichen. Die Kinder mit zusätzlichem „Muttersprachlichen Unterricht“ zeigten etwa zur Hälfte ausgewogene Leistungen, die andere Hälfte war im Deutschen besser. „Die Untersuchungsergebnisse sind relativ klar hinsichtlich der „Koordinierten Alphabetisierung“ und der „Ausschließlichen Deutschförderung“, so die Schlussfolgerung von Hans Reich (S. 15). Durch den koordinierten – und nicht bloß zusätzlichen – Türkischunterricht werden die schriftsprachlichen Kompetenzen positiv entwickelt, über einen Transfer aus dem Deutschen hinaus. Die häufig geäußerte Sorge, durch den Türkischunterricht werde möglicherweise der Erwerb der zweiten Sprache Deutsch behindert, erweist sich als falsch, denn die Leistungen der KOALA-Kinder liegen in allen Schuljahren nicht hinter denen der nur Deutsch geförderten Kinder zurück; im vierten Schuljahr übertreffen sie diese sogar, wenn es um das Verfassen von Erzählungen geht. Jedoch ist es nicht nur das Förderkonzept, das Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Befragt nach ihren Einstellungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit zeigen die Lehrkräfte in Schulen mit koordinierter Alphabetisierung mehr Offenheit für sprachliche Vielfalt und Interkulturalität, die sich offenbar auch auf die Erfolge sprachlicher Bildung bei den Kindern auswirkt.

Der Autor der Studie warnt allerdings am Ende seiner Ausführungen auch vor einer einfachen Schlussfolgerung aus den erzielten Ergebnissen. Fest stehe lediglich, wie auch andere Untersuchungen zeigten, dass vom Türkischunterricht keinerlei negative Wirkung auf die Deutschkenntnisse der Kinder ausginge, wohl aber nach wie vor nicht feststehe, ob er sie fördere. Eine Koordination der sprachlichen Bildung begünstige jedoch mittelbar die Leistungen der Kinder durch deren Motivation und eine höhere Wertschätzung ihrer Sprachen.

3.2 „Rucksack Schule“

Auch die Evaluation des Programms „Rucksack Schule“ belegt, dass die Erziehung zur Zweisprachigkeit in der Grundschule nicht zu Lasten der deutschen Sprache geht. Von Drorit Lengyel wurde von Februar 2015 bis Mitte 2019 eine Untersuchung der sprachlichen Entwicklung von deutsch-türkischsprachigen Grundschulkindern vorgenommen. Es wurden solche Schülerinnen und Schüler, die in 5 Schulen am Programm teilnahmen, mit einer Kontrollgruppe anderer Kinder, ebenfalls aus 5 Schulen, verglichen. Abgesehen davon, dass in der Kontrollgruppe weniger Kinder zuvor an „Rucksack KiTa“ teilgenommen hatten, lassen sich kaum signifikante Unterschiede im Hinblick auf den Migrationshintergrund, die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und dem Bildungsabschluss sowie sozialökonomischen Status der Eltern feststellen. Bei vier Messzeitpunkten wurden unterschiedliche Erhebungen

durchgeführt, dabei in sprachlicher Hinsicht die mündlichen und schriftlichen narrativen Fähigkeiten in Deutsch und Türkisch sowie im 4. Schuljahr das Hörverstehen Englisch.

Das Programm „Rucksack Schule“ baut auf die in der frühen Bildung eingesetzten Programme „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“ auf und führt die Linie über die gesamte Grundschulzeit fort. Es ist ein Programm zur Förderung von Unterrichts- und Schulentwicklung, durchgängiger sprachlicher Bildung und diversitätsbewusster, interkultureller Bildung unter Einbeziehung der Eltern im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Es richtet sich an Grundschulen in NRW (vgl. Lengyel/Schmitz 2017; Lengyel u.a. 2019). In „Rucksack Schule“ werden die sprachlichen Kompetenzen in den Herkunfts- und Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler als Ressource anerkannt und als Lerngrundlage berücksichtigt. Nach Möglichkeit wird dafür gesorgt, dass die Sprachen im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) gelehrt werden. Es liegen „Rucksackmaterialien“ vor, u.a. Wörterlisten, Unterrichtsvorschläge und Anleitungen für Spiele und Übungen. Das Programm sensibilisiert in der parallel zum Unterricht eingebundenen Elternbildung die Eltern für die Sprachbildung und die Lernentwicklung ihrer Kinder und fördert die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Es bietet Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern praktische und konkrete Orientierungshilfen für die sprachliche Bildung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Dabei arbeiten „Kontaktlehrkräfte“ mit „Elternbegleiterinnen“ und „Sprachlehrkräften“ z.B. für Türkisch mit den Eltern zusammen. Eltern erfahren in der Zusammenarbeit mit sog. „Elternbegleiterinnen“, wie sie ihre Kinder in der allgemeinen und schulischen Entwicklung sowie in der/n Familiensprache(n) optimal fördern können. Die Inhalte des Regelunterrichts werden mit der Elternbildung abgestimmt.

Weitere Ziele des Programms richten sich auf die Schulen selbst, sind also Teil der Schulentwicklung, und bedeuten Anstrengungen zur interkulturellen Öffnung gegenüber den Eltern, den schulischen Gewohnheiten und Strukturen sowie dem Unterricht und seinen Inhalten. So sind die bereit gestellten Unterrichtsmaterialien nicht nur in Deutsch, sondern auch zahlreichen Herkunftssprachen (bisher 17) thematisch auf kulturelle Vielfalt gerichtet und mit Planungsrastern ergänzt, die die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts ermöglichen.

In der Evaluation wurde gezeigt, dass während der Teilnahme der Kinder am Programm deren Leseaktivität – auch in den Familien – zunahm und Literacyaktivitäten häufiger wurden. Im Vergleich zur Kontrollgruppe wurde die Kompetenz in der Herkunftssprache nachweisbar gestärkt ebenso wie die narrative Schreibfähigkeit im Deutschen – insbesondere bildungssprachliche Elemente der deutschen Sprache traten hervor. Für das Türkische konnte hingegen eine allgemeine Kompensation des i.d.R. niedrigeren kulturellen Kapitals der Familien erreicht werden (Lengyel u.a. 2019, S. 47), denn am Ende der Intervention zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Rucksack Schule und den Erzählfähigkeiten im Türkischen. Zudem weisen die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass sich die Erzählfähigkeiten der am Programm teilnehmenden Kinder in beiden Sprachen höher entwickelten als bei den Kindern der Kontrollgruppe. Schließlich konnte gezeigt werden, dass „Rucksack Schule“ die Eltern im Bereich der familiären Unterstützung im Sprachlernprozess unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu mehr Selbstvertrauen – auch der Schule gegenüber – führt.

3.3 Der Schulversuch Bilinguale Grundschule in Hamburg

Mit den Begriffen „bilinguales Modell“ oder „bilinguale Schule“ wird suggeriert, dass es um zwei Sprachen ginge und die Schülerinnen und Schüler zwei Sprachen sprächen. Das ist aber keineswegs der Fall. Die sprachlichen Kompetenzen und sozialen Umgebungen der Kinder sind vielfältig und unausgewogen, individuell sehr verschieden und meist nicht nur auf eine oder zwei Sprachen verteilt. In bilingualen Modellen werden ihnen aber häufig – meist aus organisatorischen Gründen – exakt zwei Sprachen zugeschrieben: ihre sog. „Muttersprache“ (Deutsch oder eine der anderen angebotenen Sprachen) und eine „Partnersprache“.

Angestrebt wird eine hälftige Zusammensetzung der Klasse mit Kindern je einer „Muttersprache“. Darin liegt ein wichtiger Unterschied zu den häufig ebenfalls „bilingual“ genannten Klassen, meist englisch-deutsch, in denen u.U. zu Beginn des Programms kein Kind Englisch kann. Sie kennen das entsprechende Konzept auch von den CLIL-Programmen.

Die Stadt Hamburg – die ja gleichzeitig ein Bundesland ist und daher eine eigene Schulpolitik gestalten kann – hat zu Beginn der 1990er Jahre ein bilinguales Programm an der Grundschule aufgelegt. Man orientierte sich am Berliner Vorbild der Staatlichen Europa-Schule, benutzte aber statt des Begriffs „Muttersprache“ den Begriff „Herkunftssprache“, und zwar aus gutem Grund: Das Lehrangebot in diesen Sprachen wird von den konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten verantwortet und die Lehrkräfte sind Beamte dieser Staaten. Sie bringen 12 zusätzliche Wochenstunden in eine Klasse ein, die für Unterricht in Halbgruppen z.B. für die nicht deutschen Partnersprachen oder für Teamteaching und didaktische Absprachen genutzt werden können. Interessanterweise müssen die teilnehmenden Kinder nicht die entsprechenden Staatsbürgerschaften besitzen – anders als im ergänzenden „Herkunftssprachenunterricht“, den es in Hamburg auch gibt. Dennoch: Wie in Berlin wird jedem Kind eine „Herkunftssprache“ und eine „Partnersprache“ zugeordnet. Und in jedem neu zusammengesetzten Ersten Schuljahr soll es je zur Hälfte Kinder beider „Sorten“ geben. Es wurden innerhalb von vier Jahren nach und nach Verträge mit Portugal, Spanien, Italien und der Türkei geschlossen. Der Versuch, auch polnische und russische Klassen aufzubauen, scheiterte. Später wurde das Modell – oft allerdings mit anderen Kindern – in der Sekundarstufe fortgesetzt. Bilge Yörenç wird in ihrem Workshop von ihren Erfahrungen am portugiesischen und türkischen Standort einer Stadtteilschule der Sekundarstufe berichten.

Ich zitiere aus dem Bericht von 2007, als die Kinder der italienisch-, portugiesisch- und spanisch-deutschen Klassen die Grundschule abgeschlossen hatten: „Zu den Erfolgen des Modells gehört, dass die Kinder im bilingualen Modell gute bis sehr gute schulische Erfolge in der Grundschule erzielt haben. Dies lässt sich einerseits an der Auswertung der Sprachdaten mit Blick auf bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen ablesen. Andererseits lässt es sich an den Resultaten der im vierten Schuljahr durchgeführten Leistungstests aus der IGLU-Studie erkennen. Die IGLU-Leistungstests ergaben einen für die bilingualen Klassen in jeder Hinsicht positiven Befund. Alle Kinder erreichen eine hinreichende, viele sogar eine hohe Lesekompetenz. Auch die Ergebnisse in Mathematik liegen mindestens im, vielfach sogar über dem Durchschnitt“ (Bericht 2007, S. 149).

Der Bericht speziell über die türkisch-deutsche Klasse (2009, S. 69), die erst ein Jahr später das vierte Schuljahr absolviert hatte, bestätigt als Hauptergebnis:

„Die hier berichteten Ergebnisse der türkisch-deutschen Klassen stellen die Gesamtbilanz von 2007 nicht in Frage (vgl. Bericht 2007, S. 149-155). Im Gegenteil werden die meisten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen durch die Daten des türkisch-deutschen Versuchs bestätigt oder allenfalls gelegentlich modifiziert. Einige Zusammenhänge – wie beispielsweise die Ergebnisse zur Lesekompetenz, die mit dem IGLU-Instrument erfasst wurden, – können nunmehr auf einer quantitativ breiteren Basis als besser gesichert betrachtet werden. Damit kann als wichtigste Erkenntnis der wissenschaftlichen Begleitforschung festgehalten werden, dass sich das in Hamburg gewählte Modell als robust gegenüber der Vorstellung erwiesen hat, es sei für den Erfolg einer zweisprachigen Bildung und Erziehung ausschlaggebend, um welche Sprachen es sich dabei handele. Die Sorge derjenigen, die Zweisprachigkeit in der schulischen Bildung nur für prestigeträchtige Sprachen und für Kinder aus sozioökonomisch höheren Schichten und bildungsnahen Elternhäusern möglich hielten, erweist sich als unbegründet. Vielmehr kann gezeigt werden, dass die bilinguale Alphabetisierung und darauf aufbauende bildungssprachliche Unterrichtung dafür geeignet ist, die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten mit niedrigem sozioökonomischen Status zu verhindern und ihren Bildungserfolg von Herkunftsmerkmalen unabhängiger zu machen“.

Das war damals etwas zu optimistisch formuliert, wie die große, nach allen Regeln der Kunst durchgeführte Studie zur Evaluation der Staatlichen Europa-Schule Berlin (Möller u.a. 2017) zeigt.

3.4 Forschungsergebnisse aus der Evaluation der Staatlichen Europa-Schule Berlin, EUROPA

In gewisser Weise war die EUROPA-SCHULE ein Vorbild für die Hamburgischen Bilingualen Grundschulen. Sie wurde schon 1992 für die in Berlin sechsjährige Grundschule gegründet. Den Anfang machten drei Schulen mit den Sprachkombinationen Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch und Russisch-Deutsch. Damit wurden die drei wichtigsten Schulfremdsprachen ausgewählt. Nach und nach kamen weitere sog. „Partnersprachen“ hinzu (insg. 9 Sprachen und 28 Standorte; vgl. S. 15/16): Spanisch, Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch und Polnisch im Jahr 1998. Im 7. Jahrgang können die Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe bis zum 10. Schuljahr wechseln. Diese haben unterschiedliche Formen, meist sind sie Integrierte Sekundarschulen (ISS) oder Gymnasien. Darauf baut wiederum die zwei- oder dreijährige gymnasiale Oberstufe auf, die mit dem Abitur abschließt.

Man darf sich die EUROPA-SCHULEN nicht als ganze Schulen vorstellen, davon gibt es nur vier, sondern i.d.R. als 1 bis 2 Züge an einer größeren Schule. Die Studentafel ist dem Ziel der Zweisprachigkeit angepasst, liegt aber im Umfang nur leicht über der der Regelschule. Die Klassenzusammensetzung folgt dem Prinzip, dass es ein Gleichgewicht zwischen den Kompetenzen der Kinder beider ausgewählten Sprachen geben soll: die eine Hälfte soll als sog. „Muttersprache“ Deutsch oder eine der 9 angebotenen Sprachen sprechen und die

zweite Sprache als „Partnersprache“ lernen. Die andere Hälfte soll diese Sprache als „Muttersprache“ in der Familie erworben haben. Für diese ist Deutsch die „Partnersprache“. Die Alphabetisierung der Kinder erfolgt in zwei Gruppen in der jeweiligen „Muttersprache“; sie wird deshalb auch in den ersten beiden Schuljahren mit 7 Stunden intensiver als die „Partnersprache“ (3 bzw. 4 WoStd.) unterrichtet.

Ein wichtiger Unterschied zu den Hamburgischen bilingualen Klassen liegt darin, dass die EUROPA-SCHULE allein vom Berliner Senat finanziert wird; alle Lehrkräfte sind Berliner Beamte oder Angestellte. Die sog. „Partnerländer“ werden nur im Hinblick auf curriculare Aspekte oder in Form von Schulpartnerschaften und Klassenreisen berücksichtigt, nicht aber werden – wie in Hamburg – Lehrkräfte von dort entsandt. In Bezug auf die Zusammensetzung der Lehrerschaft wird angestrebt, dass sie die der Schülerschaft abbildet, also Lehrkräfte eingesetzt werden, die Deutsch oder die jeweilige Partnersprache als Erstsprache verwenden.

In didaktischer Hinsicht verfolgen sowohl die Hamburgischen als auch die Berliner bilingualen Schulen den Ansatz der dualen Immersion (dual language immersion). Alle Kinder einer Klasse sollen in ein „Sprachbad“ eintauchen und die beiden adressierten Sprachen mündlich und schriftlich sicher erwerben. Das auch in CLIL-Klassen verfolgte methodische Prinzip, fachlichen Unterricht mit Sprachunterricht zu verknüpfen, wird in der Form umgesetzt, dass die Unterrichtssprache in den Sachfächern festgelegt wird: also werden z.B. Mathematik und in der Sek1 Physik und Chemie auf Deutsch erteilt, während Biologie, Geographie und Geschichte in der Partnersprache stattfinden. In der Grundschule haben die Kinder vom ersten Schuljahr an den Sachunterricht in der nichtdeutschen Partnersprache. Eine besondere Anforderung stellt der allmähliche Übergang von der Immersion auf die bewusste Auseinandersetzung mit der zweiten Sprache dar. Es müssen kontrastive und Sprachbewusstheit schaffende Elemente ergänzt werden, ganz im Sinne einer Zweitsprachdidaktik.

Die EUROPA-SCHULE ist ein großes Modell: Sie umfasst 28 Schulen bzw. Schulzweige mit ca. 6800 Schülerinnen und Schülern (Sj. 2014/15). Auch die Evaluation war groß: Einbezogen waren 2700 Schülerinnen und Schüler in drei Kohorten (4. Schuljahr mit Vergleichsgruppe monolingual unterrichtet; 6. Schuljahr; neuntes Schuljahr), von denen die erste Kohorte in den folgenden zwei Jahren erneut getestet wurde. Es gibt also Querschnittdaten, die zum Vergleich zwischen relevanten Merkmalen geeignet sind (Geschlecht, Sprachen, Kognition, Leistungen etc.) und einige Längsschnittdaten, die Entwicklungen zeigen (Sprachkompetenz, Leistungen in den Fächern etc.). Der Längsschnitt soll noch fortgeführt werden, dazu liegen aber noch keine Veröffentlichungen vor. Hinzu kommen aber noch Vergleichsdaten aus anderen Untersuchungen, die extern durchgeführt wurden: Auf internationalem und nationalem Niveau aus PIRLS, PISA und TIMSS, für Berliner Schulen aus ELEMENT und BERLIN. Diese ermöglichen Vergleiche, die die spezifischen Ergebnisse der EUROPA-SCHULE herausarbeiten.

Als sogenannte Begegnungsschule gegründet, verfolgt die EUROPA-SCHULE das Ziel der Bilingualität in Verbindung mit interkulturellem Lernen und einem besonderen Europabezug, vermittelt durch die ersten Bezugssprachen Englisch, Französisch und Russisch. Die meiner

Kenntnis nach strittig abgelaufene Gründung der türkischen Standorte zeugt von einer späteren Umorientierung und Eindringen der Vorstellung, dass das Schulangebot am Bedarf der Bevölkerung ausgerichtet sein sollte und die wichtigen Migrantengruppen der Stadt berücksichtigen sollte. Es handelt sich also im Wesentlichen um ein politisches Ziel, das mit der EUROPA-SCHULE verfolgt wird. Das inhaltliche Ziel besteht in der Entwicklung einer Schule, die den Schülerinnen und Schülern eine möglichst ausgewogene Zweisprachigkeit vermittelt, sowie adäquate Kompetenzen im Englischen und in den Sachfächern. Hinzutreten sollen interkulturelle Kompetenzen.

Die sehr umfangreichen Auswertungen der erhobenen Daten werden von der Evaluationsgruppe im Hinblick auf theoretisch begründete Thesen vorgenommen. „Die Analyse der Entwicklung schulischer (sprachlicher und nichtsprachlicher) und außerschulischer (interkultureller und sozialer) Kompetenzen in der EUROPA-SCHULE ist zentrales Ziel“ (Möller u.a. 2017, S. 41) des Evaluationsprojektes. Es geht also um die Effekte eines Modells, das duale Immersion in den Mittelpunkt stellt. Und zwar werden nach einer Betrachtung der sprachlichen, kognitiven und sozialen Merkmale der Schülerschaft und deren Familien folgende Entwicklungen und Einflussgrößen untersucht: Die Leistungsentwicklung in den beiden relevanten Sprachen, die Leistungen in den anderen Schulfächern, kognitive Faktoren, die motivationale Entwicklung und die interkulturelle Kompetenz und schließlich geht es um die soziale Eingebundenheit der Schülerinnen und Schüler.

Ich kann die Ergebnisse der Evaluation hier unmöglich alle referieren, dafür sind sie zu umfangreich. Ich möchte daher im Folgenden auf einige ausgewählte Aspekte eingehen, die sich auf die Leistung des bilingualen Modells und dessen Wert für die Kinder beziehen. Gleichzeitig gehe ich in einer zusammenfassenden Bewertung auf die bildungspolitische Bedeutung der Erkenntnisse ein, die aus den vorliegenden Erfahrungen mit bilingualen Schulmodellen gezogen werden können.

4. Zusammenfassende Bewertung

Der vermeintliche und der tatsächliche sprachliche Hintergrund der Schülerinnen und Schüler differieren.

Das Modell der bilingualen Schule geht von einer einfachen Dualität aus: Es soll um zwei Sprachen gehen, eine davon ist die Nationalsprache, in unserem Fall Deutsch. Bei der dualen Immersion wird sich der Umstand zunutze gemacht, dass Kinder, die in Familien mit anderen Sprachen als Deutsch aufwachsen, diese mündlich so gut erworben haben, dass sie als kompetente sprachliche Vorbilder dienen können. Das pädagogische Arrangement bringt Kinder zusammen, die beim Spracherwerb voneinander profitieren können. In der Wirklichkeit sind aber deutlich mehr Sprachen beteiligt als die angestrebten zwei; auch die Erwerbsreihenfolge ist häufig nicht die, die mit den Begriffen „Erst- und Zweitsprache“ nahegelegt wird. So fanden sich in den Hamburger Klassen vier Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangslagen bei Eintritt in die Grundschule:

Sie erwiesen sich als relevant für ihre sprachlichen Leistungen am Ende des vierten Schuljahrs. Die einsprachig eingeschulten Kinder hatten in der jeweils anderen Sprache noch deutliche Rückstände gegenüber den zweisprachigen Kindern oder denen der anderen Gruppe (A gegenüber B und vice versa).

In der Berliner Untersuchung wurden ganz ähnlich die Kinder im Hinblick auf ihre Kompetenzen nach Art ihres Aufwachsens (Welche Sprache/n hast du als Kind in deiner Familie von Anfang an gelernt?) unterschieden in vier Gruppen

1. nur Deutsch oder Deutsch und eine andere Sprache, die nicht Partnersprache ist
2. nur Partnersprache oder Partnersprache und eine andere Sprache, die nicht Deutsch ist
3. Deutsch und Partnersprache
4. andere Sprache oder Sprachkombination.

Es zeigte sich, dass die Idee des Modells, nämlich Gleichverteilung der beiden Sprachen, in keiner der Schulen erreicht wird. Einen Anteil von 50 Prozent nur deutschsprachiger Kinder gibt es für keine der beteiligten Sprachen bzw. Schulen. Im höchsten Fall (Englisch) sind es 32,4 Prozent der Kinder, im niedrigsten Fall (Griechisch) 1,6 Prozent. Einsprachigkeit in der Partnersprache gibt es häufiger (zwischen 19,4 und 59,3 %), in den meisten Fällen sind die Kinder aber zweisprachig aufgewachsen. Ihr Anteil liegt im Durchschnitt bei 40,2 %. Auch eine Reihe weiterer Sprachen spielen eine Rolle. Aus den Vergleichsdaten der Studien geht hervor, dass in anderen Berliner Schulen solche kompetent „doppelsprachigen“ (Möller u.a. S. 78) Schülerinnen und Schüler nur zu 15 bis 16 Prozent sind; und sie erhalten nicht die Chance einer Alphabetisierung und Förderung ihrer mitgebrachten Kompetenzen in der Schule. Die Autoren der Studie vermerken dazu: „Diese Familien (mit kompetent zweisprachigen Kindern, d.Verf.) wünschen sich offensichtlich, dass ihre Kinder in einer primär deutschsprachigen Umgebung die vor Schulbeginn erworbene Kompetenz in der Partnersprache auch während der Schulzeit systematisch pflegen und vertiefen, sodass die Beziehung zur Herkunftskultur auch in der nachwachsenden Generation nicht verloren geht“ (ebd. S. 78).

Es fragt sich, welche didaktischen Konsequenzen aus dieser Abweichung von der Grundidee der dualen Immersion zu ziehen sind.

Der Maßstab ist Deutsch.

Ebenso wenig wie die Schülerinnen und Schüler an sog. bilingualen Schulen nur zwei Sprachen sprechen, ist ihre nationale Zugehörigkeit zwei Staaten zuzurechnen. Dies gilt erst recht dann, wenn es sich um Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Portugiesisch handelt. In den Berliner EUROPA-Schulen stammen die Kinder am portugiesischen Standort selten aus Portugal, vielmehr aus portugiesisch-sprachigen Ländern wie Brasilien, Angola oder Mosambik. Auch sind britische und US-amerikanische Kinder eine Minderheit am englischsprachigen Standort. Sie kommen vielmehr aus nicht-europäischen Ländern, z.B. ehemaligen Kolonien. Dasselbe gilt für die französische Schule.

Die Organisation bilingualer Klassen oder Schulen wie in Hamburg, die auf Grundlage bilateraler Verträge mit den Herkunftsländern der früheren „Gastarbeiter“ erfolgt, macht den Zugang zu den Schulen für Kinder anderer Staatsangehörigkeiten schwierig. Wenn z.B. mindestens die Hälfte der neu aufzunehmenden Kinder eine spanische Staatsangehörigkeit haben soll, weil Spanien die Lehrkräfte für Spanisch bezahlt, versuchen die Eltern ins „deutsche Kontingent“ zu kommen, z.B. wenn sie aus Südamerikanischen Ländern kommen und die Kinder gut deutsch sprechen. Es gibt also einen Bedarf, der auf eine Weise, die wie der sog. „Herkunftssprachliche Unterricht“ sich an Nationalitäten orientiert, nicht befriedigt werden kann.

Die Verknüpfung von Erstsprache bzw. Familiensprache und Migrationshintergrund bzw. nationaler Zugehörigkeit ist also wenig eindeutig. Sie beleuchtet aber den Umstand, dass Mehrsprachigkeit in unseren Gesellschaften, zumal in den Großstädten, die pädagogische Ausgangslage ist. Will man angemessene Bildungsangebote schaffen, ist diese nicht nur organisatorisch, sondern vor allem didaktisch zu berücksichtigen.

Doch welcher Maßstab gilt, welche normative Referenz wird in den bilingualen Modellen gewählt? Als es in Hamburg um die Einrichtung der bilingualen Grundschulklassen ging, war die größte Sorge der Verantwortlichen, dass möglicherweise die nichtdeutschsprachigen Kinder sich in ihre Sprachen zurückziehen würden und zu wenig Deutsch lernten. Abgesehen davon, dass man die Neugier und Lernfreude von Kindern nie unterschätzen sollte, schwingt in diesem Argument die unreflektierte Höherbewertung von Deutsch mit. In Berlin legte das Abgeordnetenhaus als Ziel fest, dass sich „das sprachliche Kompetenzniveau eines Schülers ab der Jahrgangsstufe neun dem eines Muttersprachlers annähert und bis zum Abitur weiterentwickeln wird“ (zitiert nach Möller u.a. 2017, S. 191). Hier gilt dies ausdrücklich auch für die Partnersprachen. Der Begriff „Muttersprachler“ ist aber verräterisch. Die einsprachigen Schülerinnen und Schülern sind der Maßstab. Mit Gogolin kann man hier das Wirken des sog. „monolingualen Habitus“ der Institution Schule beobachten.

Es gibt keine Entwicklungsnachteile im deutschsprachigen Unterricht der EUROPA-SCHULE gegenüber herkömmlichen Schulen.

Alle Untersuchungen kommen zu demselben Ergebnis: Der Unterricht in einer Familiensprache schadet dem Deutscherwerb nicht. Auch die EUROPA-Studie zeigt, dass weder im deutschsprachigen Leseverständnis noch in den Leistungen in Mathematik oder den Naturwissenschaften die Schülerinnen und Schüler der Europaschule Berlin denen der Vergleichsklassen unter- oder überlegen sind. Dies gilt selbstverständlich unter Kontrolle der sozialen, kognitiven und der Bildungsmerkmale. Überlegen sind sie ihnen jedoch in der Fremdsprache Englisch und – ist das nötig zu erwähnen? – in den Partnersprachen, die sie in derselben Zeit zusätzlich lernen konnten – wenngleich nicht auf demselben Niveau wie Deutsch. Die Autoren vermerken, dass offenbar die duale Immersion ein fruchtbarer Nährboden für das Erlernen weiterer Sprachen sei (Möller u.a. 2017, S. 307f.).

Das Angebot bilingualer Schulen ist zwangsläufig mit Selektivität verbunden.

Wenn es also für Eltern, die aus der eigenen sozialen Situation heraus Mehrsprachigkeit schätzen, attraktiv ist, ihre Kinder in bilinguale Schulen zu schicken, entsteht Konkurrenz um Schulplätze und eine Selektion der Schülerschaft. Die EUROPA-Studie identifizierte zwei große Gruppen von Eltern, für die die EUROPA-SCHULE attraktiv ist und beleuchtet damit den entsprechenden gesellschaftlichen Bedarf an solchen Modellen:

1. Erstens ist die EUROPA-SCHULE für solche Eltern anziehend, die selbst zweisprachig, bildungsbewusst und beruflich gut gestellt sind. Sie wünschen für ihre Kinder eine Alphabetisierung in den Sprachen der Familie neben Deutsch und legen auf eine qualifizierte sprachliche Bildung wert. Neben dieser relativ großen Zahl von Kindern mit einer Zweisprachigkeit, die gelegentlich auch als „doppelte Einsprachigkeit“ bezeichnet wird, besuchen auch viele Kinder von Zuwanderern, die als Familiensprache die Partnersprachen der Schulen dominant verwenden und erst kurz vor der Einschulung oder bereits im Schulalter gekommen sind; die Schulen sind offenbar besonders für Seiteneinsteiger attraktiv. Dies gilt für die Schulen mit den Partnersprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch, die eine kosmopolitische Schülerschaft anziehen.
2. Die zweite große Gruppe bilden solche Eltern, von denen mindestens ein Elternteil (bis zu 90 % und mehr) eine der angebotenen Partnersprachen (Griechisch, Russisch, Polnisch, Türkisch) spricht. Innerhalb dieser relativ großen Gruppe, bestehen Untergruppen, die sich im Hinblick auf ihre Anwesenheitsdauer in Deutschland und die Art ihres Migrationshintergrundes unterscheiden.
 - 2.1 Beispiele für diesen Typ Schule sind die griechischen und türkischen Standorte. Die Familien dieser Schülerinnen und Schüler könnte man als Nachfahren der „Gastarbeitergeneration“ bezeichnen, die bildungsbewusst sind und die Bindung an die Herkunftssprache erhalten wollen. Dabei ist allerdings nur der griechischsprachige Zweig in seinen Leistungsergebnissen unauffällig.
 - 2.2 Die zweite Untergruppe bilden die polnischen und russischen Zweige, die faktisch reine Zuwandererschulen sind. Weniger als 20 % der Schülerinnen und Schüler sind einsprachig Deutsch aufgewachsen. 80 bis 90 Prozent der Eltern sind Zuwanderer aus Polen bzw. aus früheren Sowjetrepubliken. Leistungsmäßig sind die polnischen Standorte weniger erfolgreich als die russischsprachigen.

Die EUROPA-SCHULE wird also vor allem von solchen Familien angewählt, die bei ihren Kindern Bilingualität erhalten oder erreichen wollen, sei es aus Bildungsbewusstsein, Familientradition oder der aktuellen Lebenssituation als neu Zugewanderte. Je nachdem, ob die Schülerinnen und Schüler vereinfacht zusammengefasst, einsprachig in Deutsch, einsprachig in einer der Partnersprachen oder zweisprachig in der Familie aufwachsen, erwarten die Eltern unterschiedliche Leistungen der Schule. Die Anforderungen an die Schulen differieren also im Hinblick auf deren sprachliche und soziale Funktion und es dürfte nicht leicht sein, ihnen gerecht zu werden.

Die Kooperation mit den Herkunftsländern der Schülerinnen und Schüler ist schwierig und schränkt die Autonomie der Schulen ein.

Zwischen dem Berliner und dem Hamburgischen Modell gibt es einen wesentlichen Unterschied in der Organisation: Die EUROPA-SCHULE ist ein rein vom Berliner Senat verantwortetes und finanziertes Schulangebot; die Bilingualen Schulen in Hamburg werden von den „Herkunftsländern“ Portugal, Spanien, Italien und der Türkei mitfinanziert. In der Grundschule gibt es daher 12 zusätzliche LStd., in der Schulstufe 5-10 13 LStd. und in der Oberstufe 11-13 14 LStd. Je 2 Std. sind für Koordination und Klassenlehreraufgaben vorgesehen. Vereinbart ist, dass die Lehrkräfte „die deutsche Sprache so gut beherrschen, dass sie im Lehrerteam und mit den Schülerinnen, Schülern und Eltern deutscher Muttersprache kommunizieren können“ (Protokoll 2014, S.1).

Es erwachsen einige Schwierigkeiten aus dieser Situation, zunächst praktischer Art. Da das Schuljahr in den meisten Herkunftsländern später als in Hamburg beginnt, stehen die Lehrkräfte oft auch erst ab Oktober zur Verfügung, was einige Probleme nach sich zieht. Nicht alle Lehrkräfte können tatsächlich gut genug Deutsch – in der Regel haben die türkischen Kolleginnen und Kollegen aber Deutsch als Fach studiert oder sprechen gut Deutsch, weil sie in Deutschland aufgewachsen sind. Außerdem ist ihr Aufenthalt in Deutschland meist auf 4 bis 5 Jahre begrenzt, so dass ihr Erfahrungswissen der Schule verloren geht und häufig neue Kolleginnen und Kollegen eingearbeitet werden müssen.

Ein weiterer Aspekt ist in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen, aber gleichzeitig ist es schwierig, damit angemessen umzugehen. Auch wenn die Schulaufsicht bei den deutschen Schulbehörden liegt, sind die Lehrkräfte zur Loyalität gegenüber ihren Staaten als deren Beamte verpflichtet. Im Falle einer kritischen Haltung gegenüber der Politik dieser Länder, und sei diese den Lehrkräften z.B. von Seiten einiger Eltern auch nur unterstellt, kann es zu einem Unterricht kommen, der Offenheit und Perspektivendifferenz vermeidet. Dies kann nicht im Interesse von Demokratiebildung sein.

Ein wertschätzendes Klima für kulturelle und sprachliche Vielfalt unterstützt den Erfolg bilingualer Schulen.

Sie erinnern sich gewiss an das Ergebnis der Studie SPRACHSTARK, das ich vorhin referiert habe: Die Lehrkräfte in Schulen mit koordinierter Alphabetisierung zeigten mehr Offenheit für sprachliche Vielfalt und Interkulturalität, was sich offenbar auch auf die Erfolge sprachlicher Bildung bei den Kindern auswirkt. In der EUROPA-Studie wurden die Lehrerinnen und Lehrer auch im Hinblick auf ihre „Überzeugungen zu kultureller Vielfalt in der Schule“ befragt. Leider wird über die Ergebnisse nicht berichtet, jedenfalls habe ich nichts gefunden.

Die Inklusion sprachlicher Minderheiten gelingt in EUROPA-SCHUL-Klassen besser als in Regelklassen.

In der Evaluation der EUROPA-SCHUL-Klassen wird auch auf die Inklusion bzw. Integration der Kinder aus sprachlichen Minderheiten in das soziale Gefüge der Schulklasse geschaut. Genutzt wurden Soziogramme, die Kontakte und Kontaktwünsche der Kinder zeigen. In den untersuchten Vergleichsklassen waren monolingual nichtdeutsch aufwachsende Kinder weniger beliebt als andere, sowohl in der eigenen Sprachgruppe als auch bei den anderen

Gruppen. Ihr Wunsch nach Freundschaften mit Kindern außerhalb der eigenen Sprachgruppe wurde nicht erwidert. Diese Effekte zeigten sich in den Schulklassen der EUROPA-SCHULE mit zwei gleichberechtigten Sprachen nicht. Es bestehen vielmehr ausgeglichene Verhältnisse, und zwar unabhängig von der Sprachgruppe. Wenn sich insbesondere Kinder deutscher Erstsprache öffnen, die ja in der Minderheit sind, ist dies nicht nur in sozialer Hinsicht gut, sondern erleichtert auch den Erwerb der Partnersprache und stabilisiert den sozialen Status der monolingual partnersprachigen Kinder. Dies spielt dann anders als in CLIL-Projekten, die sich vor allem auf Fachsprache und akademische Inhalte beziehen, eine die Inklusion unterstützende Rolle, weil auch Alltagssprachlichen Kompetenzen, die für informelle Kontakte wichtig sind, gefördert werden.

In den Hamburger Klassen konnten wir dies allerdings kaum beobachten. Eher setzte sich auf dem Schulhof und in den Pausen ein allgemeiner deutscher Sprachgebrauch durch. Selbst die Lehrerinnen der Herkunftssprachen griffen oft auf das Deutsche zurück, wenn sie sich disziplinarisch durchsetzen wollten oder Angst hatten, dass die nur deutschsprachigen Kinder ihre Erklärungen z.B. auf Türkisch nicht verstünden.

Das politische Ziel wurde erreicht.

Die Evaluatoren bescheinigen der Stadt Berlin, dass sie mit der EUROPA-SCHULE ihren Bürgern ein einzigartiges Angebot machen. Es biete Familien ganz unterschiedlicher Migrationsgeschichte hervorragende Möglichkeiten, „das Erlernen der deutschen Sprache und deutschsprachig vermittelter Lerninhalte mit dem Erwerb der nichtdeutschen Partnersprache zu verbinden“ (Möller u.a. 2017, S. 311). Sie verwirkliche damit ein wichtiges Ziel europäischer Integration, nämlich mit dem Erwerb von Mehrsprachigkeit eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen in multilingualen Gesellschaften (ebd.).

5. Schlussfolgerungen: Bilinguale Schule bildungspolitisch betrachtet

Die Wiener Arbeiterkammer kommt in ihrem Policy Brief zu der Empfehlung: „(13) Für größere, besonders benachteiligte Sprachgruppen (...) sollten zweisprachige Schullaufbahnen mit mittleren und höheren Abschlüssen eingerichtet werden“ (Arbeiterkammer 2017, S. 15).

Steht diese Empfehlung auf einem soliden Fundament, rechtfertigen sie die Forschungsergebnisse und praktischen Erfahrungen? Als Marion Döll, eine der Organisatorinnen dieser Konferenz, bei mir anfragte, ob ich hier einen Vortrag über bilinguale Modelle der Schulbildung halten könne, schrieb sie zur Begründung, dass trotz des Konzepts der „durchgängigen Sprachbildung“, mit dem in Österreich stark argumentiert werde, es nur minimale Änderungen in der Sprachbildungspraxis gebe. Dabei liege es doch auf der Hand, „dass bilinguale Modelle der sprachlichen Realität in der Migrationsgesellschaft viel mehr entsprechen und auch den Mehrheitsangehörigen mehr Zukunftschancen eröffnen“.

Schaut man auf die Forschungsergebnisse, so ist klar: Bilinguale Modelle tun den Kindern gut. Sie sind individuell wertvoll und sie sind gesellschaftlich wertvoll. Und zwar sowohl für

die Kinder der Minderheiten als auch für die der Mehrheit. Ihre Konzepte, Methoden und Materialien strahlen aus auf didaktische Ansätze wie den sprachsensiblen Fachunterricht, den Herkunftssprachlichen Unterricht, die sog. durchgängige Sprachförderung. Ideen, wie das *Translanguaging* wären ohne die *Dual Language Programms* wohl nicht entstanden.

Doch es müssen auch Einschränkungen beachtet werden. In den bilingualen Modellen kommen Sprachen zur Geltung, die im herkömmlichen Spektrum der Schulsprachen keinen Platz haben, wie die mitgebrachten oder Herkunftssprachen, Minderheitensprachen und Sprachen der Nachbarn in Grenzgebieten. Das sorgt für mehr Bildungsgerechtigkeit, vor allem aber für Anerkennung der Vielfalt unserer Gesellschaften. Aber es wird auch der Topos der Normalität von Einsprachigkeit bedient, den es eigentlich zu überwinden gilt. Das didaktische und organisatorische Arrangement mit genau zwei Sprachen im Mittelpunkt, die jeweils einsprachig mitgebracht werden (Muttersprache/Erstsprache und Partnersprache/Zweitsprache), stärkt diesen Gedanken, obwohl die Realität auch in den Schulen anders, nämlich diverser, ist. Zum Zweiten ist die selektive Wirkung der Schulen – ich vermute auch der CLIL-Schulen – zu beachten. Zweisprachige Schulen sorgen mit für die Entmischung der übrigen Schulen. Dennoch: das Klima der Schulen ist kosmopolitisch, Sprachen mit einem eher geringen gesellschaftlichen Ansehen werden aufgewertet und interkulturelle Kompetenzen können wachsen.

In der Auseinandersetzung um die „Beschulung“ von Minderheiten- und einwandernden Kindern gelten drei normative Grundsätze (Reich 2017, S. 80): Das Recht auf Bildung, die Gleichheit der Bildungschancen und die Gemeinsamkeit des Lernens. Bilinguale Schulen zeigen einen guten Weg der Verwirklichung dieser Normen. Sie können Nationalismus und Ausgrenzung entgegenwirken.

Haben Sie vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literaturliste

- Arbeiterkammer (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien) (2017), Policy Brief #02, Die Vielfalt der Familiensprachen, Wien (mimeo)
- Bainski, Christiane (2019): ZUWANDERUNG UND SCHULE IM RUHRGEBIET. Ein Blick auf Verfahren, Prozesse und Herausforderungen seit 2014.
- Dirim, Inci, Döll, Marion, Neumann, Ursula & Hans-Joachim Roth (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Hamburg (Universität Hamburg & Universität Köln).
- Heintze, Andreas (2002): Handreichung zur Didaktik und Methodik eines zweisprachigen Fachunterrichts im Rahmen der zweisprachigen deutsch-türkischen Erziehung. Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin (mimeo.)
- Lambert W.E. et al. (1972): Bilingual education of children. The St. Lambert experiment. Rowley MA, Newbury House.

- Lengyel, Drorit u.a. (2019): Evaluation von „Rucksack Schule“ im Kreis Unna. Abschlussbericht – Messzeitpunkt III und IV. mimeo (Universität Hamburg); Lengyel, Drorit/ Schmitz, Maria (2017): Evaluation von „Rucksack Schule“, Zwischenbericht, mimeo (Universität Hamburg)
- Möller, Jens u.a. (2017): Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster: Waxmann
- Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculum-innovation. In: Gogolin & Neumann (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Münster: Waxmann. S. 317-331
- Protokoll zwischen dem Ministerium für Nationale Erziehung der Republik Türkei, und der Freien und Hansestadt Hamburg, zur Fortsetzung des bilingualen Klassenprojektes an der Heinrich-Wolgast-Schule, der Schule Lämmersieth und der Stadtteilschule am Hafen, Hamburg 2014, mimeo
- Rehbein, Jochen (2017): Der Erwerb von Mehrsprachigkeit im bilingualen Kindergarten aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Esen, Erol & Havva Engin: Ein Kind – Zwei Sprachen – Doppelabschluss: Diskussionen zur Entwicklung deutsch-türkischer Studiengänge für bilinguale Vorschulbildung, Ankara, S. 71-98
- Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth in Zusammenarbeit mit İnci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)
- Reich, Hans H.: Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Bezirksregierung Köln (Hrsg.) 12/2011