

Heidi Rösch (Berlin)

Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich

Die aktuelle Debatte um Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich bezieht sich einerseits auf *Minderheitenangehörige*, das heißt Kinder aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien sowie auf Kinder aus solchen bilingualen Familien, in denen die Herkunftssprachen der Eltern gepflegt werden. Diese Kinder bringen bei Eintritt in den Kindergarten oder die Schule bereits mindestens eine andere Sprache neben Deutsch mit und sind daher als Kinder zu betrachten, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, auch wenn der Grad der Sprachbeherrschung in diesen Sprachen sehr variieren kann. (Eine hier allerdings zu vernachlässigende Ausnahme bilden sogenannte Seiteneinsteiger, die unmittelbar aus dem Herkunftsland eingereist sind und ohne Deutschkenntnisse in die deutsche Schule aufgenommen werden.) Andererseits treten auch *Mehrheitsangehörige* in den Blick zweisprachiger Erziehung, vor allem aus solchen einsprachigen Familien, die Wert auf eine zweisprachige Erziehung legen. Diese Kinder sind bei Eintritt in Kindergarten oder Schule als einsprachig deutsch zu bezeichnen.

Psycholinguistisch gesehen handelt es sich bei zweisprachiger Erziehung also um zwei sehr unterschiedliche Zielgruppen: Kinder mit doppeltem Spracherwerb (*Minderheitenangehörige*) und Kinder mit frühem Zweitspracherwerb (*Mehrheitsangehörige* und *Seiteneinsteiger*¹). Kinder mit doppeltem Spracherwerb bilden eine starke und eine schwache Sprache, wobei die starke Sprache im Laufe des Lebens auch zur schwachen werden kann und umgekehrt (vgl. Kielhöfer/Jonekeit 1995: 12f). In der Regel ist die nicht-deutsche Sprache beim Eintritt in den Elementar- oder Primarbereich die starke und die deutsche Sprache die schwache Sprache der Minderheitenangehörigen; gleichzeitig ist Deutsch die dominante Umgebungssprache, von deren Beherrschung u.a. der Schulerfolg ganz entscheidend abhängt. Genau diese Diskrepanz zwischen individuell schwacher und bildungspolitisch starker Sprache (Deutsch) wird zum Problem für die

¹ Der Zweitspracherwerb der Seiteneinsteiger bezieht sich auf Deutsch, der der Mehrheitsangehörigen auf eine andere Sprache als Deutsch.

betroffenen Minderheitenkinder. Die mehrheitsangehörigen Kinder mit frühem Zweitspracherwerb haben dieses Problem nicht, denn ihre Erstsprache entspricht der dominanten Umgebungs- und Bildungssprache; sie ist und bleibt in aller Regel auch während der zweisprachigen Erziehung im Elementar- und Primarbereich ihre starke Sprache und erfährt durch die Schule (hinsichtlich des Schriftspracherwerbs, der literarischen Sozialisation und der Ausbildung fachsprachlicher Kompetenzen) breite Unterstützung.

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Berliner Schule

Minderheitenkinder heißen im Berliner Schulsenatsdeutsch mittlerweile „Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache“, womit Schüler mit nichtdeutscher Nationalität, Schüler, die selbst bzw. deren Eltern eingebürgert wurden, und Aussiedlerkinder gemeint sind. Unterschieden wird also nicht zwischen ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Kindern, sondern zwischen Schülern mit deutscher und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, wodurch die deutsche Sprache zum alleinigen Maßstab für die Beurteilung der Sprachfähigkeit und auch für die Zuteilung von Fördermaßnahmen wird. Nach Feststellung des Sprachstandes der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache – in Verantwortung der Schulleitung – werden die Schüler eingeteilt in solche,

- A) die die deutsche Sprache beherrschen,
- B) die noch erhebliche Schwierigkeiten haben,
- C) die die deutsche Sprache gar nicht oder nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht zu folgen².

Grundsätzlich werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet, wobei allerdings mindestens drei Viertel der Schüler einer Klasse dem Unterricht ohne besondere sprachliche Schwierigkeiten folgen können müssen. Zur Realisierung dieser „Quotenregelung“ in multiethnischen Regelklassen sollen ggf. überschulische und überbezirkliche Maßnahmen ergriffen werden. Nur für den Fall, dass eine entsprechende Verteilung nicht möglich ist, werden in Grund- und Oberschulen *Förderklassen* (in Fortsetzung der Vorbereitungsklassen für ausländische Schüler und der Förderklassen für Aussiedler) mit mindestens 15 Schülern gebildet. Sie erhalten einen erhöhten Anteil an Deutschunterricht; der vorfachliche und Fachunterricht wird in deutscher Sprache erteilt.

Schüler der multiethnischen Regelklasse, die der Gruppe C zugerechnet werden, erhalten in Gruppen von 12 Schülern insgesamt 8 Unterrichtsstunden an mindestens 4 Tagen *ergänzenden Deutschunterricht*, der in der Grundschule in die Stundentafel der Regelklasse zu integrieren ist. Schüler der Gruppe B erhalten in ggf. jahrgangsübergreifenden Gruppen von 10 Schülern höchstens 5 Stunden *zusätzlichen Förderunterricht*, dessen Inhalte in enger Kooperation mit dem Deutschunterricht erarbeitet werden sollen.

² Eine besondere Regelung gibt es noch für Seiteneinsteiger zwischen 14 und 16 Jahren ohne Deutschkenntnisse, für die Eingliederungslehrgänge mit 20 Schülern eingerichtet werden.

Neben diesen 1998 von der Berliner Senatsschulverwaltung festgelegten besonderen Maßnahmen für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass jeder Deutschunterricht mit Schülern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache für die einen Erst- und für die anderen Zweitsprachunterricht ist. Am weitesten verbreitet sind in der Berliner Grundschulpraxis nach meinen Beobachtungen Maßnahmen der *Binnendifferenzierung im gemeinsamen Deutschunterricht*. Seltener sind Konzepte einer *Fachsprachförderung* innerhalb des vorfachlichen und des Fachunterrichts, obwohl es dringend geboten wäre, dass neben einer fachsprachlichen Vorbereitung in DaZ bzw. im gemeinsamen Deutschunterricht auch die Fachlehrkräfte z.B. im Chemieunterricht ihren Unterricht für Schüler deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache konzipieren³.

Die aktuell nicht nur in Berlin wieder verstärkt geführte Debatte über den Sprachstand der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und die Förderung in DaZ führte in Berlin zur Erstellung eines Sprachstandserhebungsinstruments für alle Schulanfänger⁴, zur Arbeit an einem neuen DaZ-Rahmenplan sowie zur Bereitstellung zusätzlicher Mittel bzw. zur Bindung vorhandener Mittel für DaZ-Fördermaßnahmen. Ein Grund für diese Entwicklung sind Erfahrungen, dass in einzelnen Bezirken wieder verstärkt Kinder aus türkischen Familien in die Schule kommen, die zwar in Berlin geboren sind, aber kaum Deutsch sprechen. Dies ist einerseits mit der Tatsache zu erklären, dass Berliner TürkInnen relativ häufig EhepartnerInnen aus der Türkei wählen und sich in den letzten Jahren eine sprachbewusste türkische Gemeinde etablieren konnte. Andererseits häufen sich binationale Eheschließungen zwischen Minderheitenangehörigen, deren Kinder mehrsprachig unter Vernachlässigung des Deutschen aufwachsen.

Allerdings sollte die Akzentsetzung auf DaZ nicht davon ablenken, dass es sich bei Minderheitenkindern um zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder handelt, von denen sich vor allem diejenigen in einer schwierigen Spracherwerbssituation befinden, die bei Schuleintritt die dominante Umgebungs- und Schulsprache nicht ausreichend beherrschen. In dieser schwierigen Spracherwerbssituation befinden sich Minderheitenangehörige nicht eigentlich aufgrund ihrer zwei- oder mehrsprachigen Sozialisation, sondern aufgrund der Bedingungen, unter denen diese Sozialisation stattfindet.

Hinzu kommt die Gefahr, dass die allgemeinen Lernleistungen von Minderheitenkindern mit ihren Leistungen in DaZ gleichgesetzt werden. Das kann bedeuten, dass sich das Unterrichtsniveau am DaZ-Sprachstand orientiert und die betroffenen Kinder weder ihrem Alter noch ihrem Leistungsvermögen entsprechenden Unterricht erhalten. Größer sehe ich derzeit allerdings die Gefahr, dass allgemeine Schulschwierigkeiten von Kin-

³ Welche Chancen für die Schüler darin liegen und welche Aufgaben der entsprechende Unterricht zu übernehmen hat, zeigt der Erfahrungsbericht von Carola Fengler zum Lateinunterricht (vgl. <http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de>).

⁴ Vgl. Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2000): Bärenstark: Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Erstellt von einer Weddinger Arbeitsgruppe unter Leitung von Andreas Pochert.

dern aus Migrantengesellschaften als DaZ-Schwierigkeiten betrachtet und durch DaZ-Fördermaßnahmen behoben werden sollen – ein Versuch, der zum Scheitern verurteilt ist.

Minderheitensprachenunterricht

Berlin hat eine lange Tradition an minderheitensprachlichen Schulen – zumindest wenn man den Begriff der Minderheiten nicht auf Arbeitsmigranten reduziert. Die John-F.-Kennedy-Schule, eine deutsch-amerikanische Gesamtschule mit zweisprachigem Konzept, die mit der Vorklasse beginnt und bis zum Highschool-Diplom und Abitur führt, richtet sich genau wie das Französische Gymnasium, das den Unterricht in Französisch erteilt und zum Baccalauréat und Abitur führt, an anglo- bzw. frankophone Minderheiten und außerdem an interessierte deutsche Schüler. Daneben gab es Schulen für die Alliierten, die als Auslandsschulen konzipiert waren, und dazu geführt haben, dass in Berlin geborene und/oder aufwachsende Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse die Schule in Berlin durchlaufen haben.

Auch für Kinder aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien gibt es *Minderheitensprachenunterricht außerhalb der Berliner Schulaufsicht*, allerdings – so lange sie schulpflichtig sind – nur im Ergänzungsunterricht, wobei die Angebote sehr unterschiedlich sind. So ist es in Berlin möglich, einen dem Abitur vergleichbaren griechischen oder polnischen, nicht aber türkischen Abschluss abzulegen. Dennoch entspricht das minderheitensprachliche Angebot außerhalb der Schulaufsicht vor allem auch im vor- und außerschulischen Bereich der multilingualen Realität in der Berliner Bevölkerung.

Innerhalb der Berliner Schullandschaft zeigt sich dagegen eine Konzentration auf die Bevölkerung aus der Türkei und die türkische Sprache⁵. So gibt es das Angebot *Türkisch* (für türkische Schüler anstelle der ersten oder als zweite Fremdsprache). Es stößt vor allem in Schulen mit einer Schülerschaft auf Resonanz, die die entsprechende Herkunftssprache mitbringt. Leider führt dieses Angebot – vor allem sofern es anstelle der üblichen ersten Schulfremdsprache (Englisch, Französisch, Latein oder Russisch) gewählt wird – nach wie vor ins Bildungsabseits. Es wird fast ausschließlich an Haupt-, nur an wenigen Gesamt- und noch weniger Realschulen fortgesetzt.

Die Einrichtung von *Russisch für Aussiedler* an Schulen mit einem hohen Anteil an russischsprachigen Minderheitenangehörigen verweist auf Schwierigkeiten eines (für Aussiedler und Einheimische) gemeinsamen Russischunterrichts und die besondere Rolle dieses Unterrichts für Schüler mit Russisch als Erstsprache und solche, die diese Sprache als Schulfremdsprache lernen. Dennoch haben russischsprachige Minderheiten in der Berliner Schule immerhin die Möglichkeit ihre Erstsprache als anerkannte Schulfremdsprache weiterzuführen, was von vielen auch genutzt wird. Eine ähnliche Mög-

⁵ Dies ist nicht selbstverständlich, wenn man berücksichtigt, dass ein Großteil der genannten Gruppe kurdischer Herkunft ist, von denen wiederum ein Teil Kurdisch als Herkunftssprache spricht und/oder wenig Interesse daran hat, Türkisch in der Schule zu lernen.

lichkeit haben und nutzen Minderheitenangehörige oder Kinder aus binationalen Ehen, die Spanisch oder Japanisch als zweite (oder dritte) Fremdsprache, (Alt-)Griechisch, Italienisch oder Tschechisch als dritte Fremdsprache wählen oder in Arbeitsgemeinschaften Chinesisch lernen⁶. Einzelne Schulen bieten auch die Möglichkeit für Deutsche, im Wahlpflichtbereich Türkisch zu wählen.

Trotz dieser Öffnung bleibt die Berliner Schule am traditionellen Bildungskanon orientiert, zeigt wenig Akzeptanz und nur geringe Flexibilität gegenüber Minderheitensprachen und anderen im Kontext von Europäisierung und Globalisierung relevanten Sprachen. Im Blick auf die Minderheitenangehörigen wird am Primat der deutschen Sprache als Schulsprache festgehalten. Abweichende Angebote finden sich im Wesentlichen als kompensatorische Maßnahmen für die Betroffenen; diese haben auch entlastende Funktionen für die Regelschule, die nach wie vor in Hinblick auf Mehrheitsangehörige konzipiert ist. Dies möchte ich am Beispiel des *Kooperationsunterrichts* ausführen: In diesem Unterricht, der in Grund-, selten auch in Oberschulen erteilt wird, unterrichten türkische Lehrkräfte zusammen mit deutschen. In der Regel wird dieser Ansatz lediglich als eine Art Nachhilfeunterricht realisiert, was die türkische Lehrkraft zur Hilfslehrkraft mit Sprach- und Kulturvermittlungsaufgaben degradiert. Emanzipierte Konzepte realisieren diesen Ansatz als *fachbegleitenden Unterricht in der Erstsprache* (wie die Kiez-Schule in Berlin-Kreuzberg), was der türkischen Lehrkraft eigene Spielräume eröffnet, ihr fachliche Kompetenzen abverlangt oder zutraut. Idealerweise ließe sich ein solcher Ansatz auch zu einem *gleichberechtigten bilingualen Teamteaching* entfalten, was bisher nur in zweisprachigen und/oder interkulturellen Konzepten umgesetzt wird.

Zweisprachige Erziehung

Im Blick auf die Spracherziehung von Minderheiten gibt es verschiedene Konzepte:

- die systematische Förderung des Zweitspracherwerbs,
- die Stabilisierung der Erstsprache, die meist vor, seltener parallel zu dem Erwerb einer Zweitsprache empfohlen wird, oder
- eine zweisprachige Erziehung in sprachhomogenen oder bilingualen Gruppen.

Lange Zeit wurden die ersten beiden Varianten ausgesprochen kontrovers und im Rückgriff auf unterschiedliche Spracherwerbshypothesen diskutiert, wobei sich grob zwei Richtungen gegenüberstellen lassen:

⁶ Das Berliner Fremdsprachenangebot im Überblick:

Klasse 5: Erste Fremdsprache: Englisch, Französisch, Latein, Russisch, Türkisch für Türken;

Klasse 7: Zweite Fremdsprache: außerdem Spanisch, Japanisch (MV Express-Abitur:

Französisch ab Klasse 6);

Klasse 9: 3. FS: außerdem: Alt-Griechisch, Italienisch, Tschechisch, Türkisch für Deutsche;

an manchen Schulen AGs für Russisch, Spanisch, Italienisch, Japanisch, Chinesisch.

- Die eine Richtung betrachtet vor allem den ungesteuerten Zweitspracherwerb als sekundären bzw. zweiten Spracherwerb, der deutlich später einsetzt als der Erstspracherwerb – nämlich im Kindergarten-, Schul- oder auch erst im Erwachsenenalter. Der Zweitspracherwerb basiert auf der Ausbildung von Lernersprachen, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. Im Verlauf des Zweitspracherwerbs entsteht eine immer größere Deckung zwischen Lernersprache und Zielsprache. Für den Zweitsprachunterricht nach dieser Erwerbshypothese wird eine Orientierung am natürlichen Zweitspracherwerb (weitgehend ohne Bezug zur Erstsprache) nach der *Interlanguagehypothese* (vgl. Selinker 1992; Felix 1982) empfohlen.
- Die andere Richtung betont die Interdependenz zwischen Erst- und Zweitspracherwerb und fordert eine zweisprachige Erziehung, die entweder auf dem Prinzip der Koordination beider Sprachen basiert (das heißt, dass die Kinder beide Sprachen nebeneinander durch eine personen- oder situationsgebundene Sprachtrennung erwerben) oder aber dem Prinzip einer kombinierten Spracherziehung folgt, bei der ein bewusster Umgang mit Sprachunterschieden bzw. Interferenzen vorherrscht. Für Minderheiten wird in aller Regel die enge Verbindung zwischen beiden Sprachen einem Nebeneinander vorgezogen. Diese Konzepte beziehen sich auf die *Interdependenzhypothese* (vgl. Cummins 1997), die im Blick auf die betroffenen Kinder konsekutiv und nicht – wie Wilfried Stölting in diesem Band empfiehlt – koordiniert ausgelegt wurde, das heißt, dass dafür plädiert wurde, die Erstsprache zu stabilisieren, bevor der Erwerb einer Zweitsprache einsetzt.

Dass die Interdependenzhypothese im Diskurs um die Spracherziehung von Minderheitenskindern bis heute vorwiegend konsekutiv ausgelegt wird, liegt nicht zuletzt daran, dass sich damit eine psycholinguistische Argumentation für die bildungspolitische Forderung nach Erhalt der Minderheitensprache formulieren lässt. Diese wird nicht selten durch den Verweis auf die Gefahr einer *doppelten Halbsprachigkeit* gestützt, bei der keine der beiden Sprachen altersentsprechend ausgebildet wird und die als Folge einer Missachtung dieser Sprachenfolge beschrieben wird (vgl. Steinmüller 1981).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass doppelte Halbsprachigkeit nicht identisch ist mit Sprachmischungen oder auch Sprachwechseln (code switching), bei denen Minderheitenangehörige Redemittel der einen Sprache in die andere integrieren oder in der Kommunikation mit gleich Mehrsprachigen sehr schnell und manchmal auch ohne konsequente Trennung zwischen den Sprachen hin und her springen. Dies ist als Kompetenz von Mehrsprachigen anzusehen. Doppelte Halbsprachigkeit tritt dagegen bei Menschen auf, die die Sprachen nicht trennen können, die kein Bewusstsein über die beiden Sprachen und ihre Grenzen haben. Gerade bei betroffenen Kindern handelt es sich dabei um eine gravierende Sprachentwicklungsverzögerung, die logopädischer oder sprachtherapeutischer Diagnostik und Behandlung bedarf, häufig genug aber zur Sonderschulüberweisung statt zur Therapie

führt. Die Behandlung setzt auf die Stabilisierung der individuell starken Sprache (in der Regel die Minderheitensprache) bei weitgehender Ausblendung der Zweitsprache; erst langsam wird die zweite Sprache einbezogen, wobei auf strikte Sprachtrennung beim Kind zu achten ist (vgl. Wendlandt 2001), bis die Entwicklungsverzögerung behoben ist.

Meines Erachtens zeigt die Berliner Praxis der Spracherziehung von Minderheiten sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich die Entwicklung von der konsekutiven zur koordinierten Auslegung der Cummins'schen Spracherwerbshypothese.

In Berlin wurden seit den 70er Jahren minderheitensprachliche Kindertagesstätten freier Träger für türkische (Verein zur Förderung ausländischer Kinder 1971), griechische (griechische Kindertagesstätte 1971) und italienische (Asilo Italiano 1973) Kinder gegründet, die bis heute existieren. Seit etwa 1980 wurden in diese Einrichtungen deutsche Kinder integriert; das Sprachförderkonzept wurde zweisprachig, zunächst nur für die Kinder im Vorschulalter; schließlich setzte sich in diesen und vor allem auch in später gegründeten Elementareinrichtungen das Prinzip *eine Sprache – eine Person* durch. Dieses Prinzip führte z.B. in einer türkisch-deutschen Kindertagesstätte dazu, dass ein Erzieher türkischer Herkunft, der in Berlin aufgewachsen ist, ausgebildet wurde und von sich selbst sagt, er spreche nur wenig Türkisch, als Erzieher für die deutsche Sprache eingesetzt wurde. Entscheidend ist, dass den Kindern beide Sprachen – zur Unterstützung der Sprachtrennung – von unterschiedlichen Personen angeboten werden und diese konsequent bei 'ihrer' Sprache bleiben, auch wenn sie die andere verstehen und sprechen. Die Kinder hören und sprechen von Anfang an beide Sprachen; sie wählen die Sprache entsprechend ihrem Gegenüber.

Soweit das Konzept – meine Beobachtungen in verschiedenen solcher Einrichtungen (vgl. Rösch 1990, 1997) zeigen allerdings eine deutliche Dominanz der Minderheitensprache, die erst vor dem nahenden Schuleintritt durch einen verstärkten Einsatz der deutschen Sprache durchbrochen wird. Gründe dafür liegen in der Gruppenzusammensetzung und in der asymmetrischen Umsetzung des Konzepts: Zwei Drittel der Kinder sind Minderheitengehörige und werden zweisprachig erzogen, das andere mehrheitsangehörige Drittel ist und bleibt meist auch einsprachig. Denn das zweisprachige Konzept richtet sich nur an die Minderheitenkinder, was zu einer für den Erwerb der deutschen Sprache ungünstigen Arbeitsteilung zwischen deutsch- und herkunftssprachigen Erzieherinnen führt und häufig eine höhere Arbeitsbelastung der herkunftssprachigen Erzieherinnen bedeutet (vgl. Rösch 1998). Die Minderheitensprache wird zu einem allzeit verfügbaren Kommunikationsmittel, was zu einem Problem für die zweisprachige Erziehung wird, wenn dies den Gebrauch der deutschen Sprache trotz der Kommunikation mit deutschen Kindern und Erzieherinnen deutlich dominiert. In einer solchen Situation muss für ein ausgewogenes Verhältnis im Zu- und Umgang mit beiden Sprachen (ggf. auch auf Kosten der Minderheitensprache) Sorge getragen werden.

Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schüler

Der Schulversuch *Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schüler* (1986-93) hat seinen Ursprung im Modellversuch zur interkulturellen Erziehung in der Grundschule, in dem 1983 mit der gleichzeitigen und koordinierten *zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Kinder* begonnen wurde. Das Konzept richtete sich an türkische Schüler in damals als Ausländerregel-, heute als Förderklassen zu bezeichnenden Gruppen. Diese sprachhomogenen Gruppen von Minderheitenangehörigen hätten dem Berliner Rahmenplan entsprechend eigentlich in deutscher Sprache unterrichtet werden sollen. Im Modellversuch wurde stattdessen das näher Liegende getan; das heißt die Schüler wurden in türkischer und deutscher Sprache unterrichtet. 1989 wurden aus dem kompensatorischen Konzept, bei dem türkischen Kindern durch den schulischen Einbezug der Muttersprache der Schriftspracherwerb im Deutschen erleichtert werden sollte, *Schulversuche zur zweisprachigen Erziehung türkischer Kinder*, die auf die gesamte Primarstufe ausgedehnt wurden. Gleichzeitig gelang die Integration des Konzepts in Regelklassen mit türkischen und deutschen Kindern, wobei allerdings nach wie vor nur die türkischen Schüler zweisprachig unterrichtet werden. In seinem letzten Versuchsjahr waren 14 Grundschulen in fünf Berliner Bezirken mit insgesamt 62 Klassen und 1426 Schülern (Harnisch/Nehr 1998: 103) an dem Modellversuch beteiligt.

Laut Konzept basiert die türkisch-deutsche Erziehung auf dem Prinzip der „*Koordination*“ (Harnisch/Nehr 1998: 105); ich möchte dieses Prinzip in Anlehnung an Uriel Weinrechts (1977) Modell der Zweisprachigen Erziehung eher „*kombiniert*“ nennen, denn nach Weinreich meint

- *koordinierte Zweisprachigkeit*, dass Sprachen/Begriffe parallel nebeneinander existieren, ohne dass explizit ein Bezug zwischen beiden hergestellt wird. In diesem Modell wird ein *Doppelspracherwerb* forciert, das heißt, dass beide Sprachen weitgehend unabhängig voneinander erworben und verwendet werden.
- Bei der *kombinierten Zweisprachigkeit* werden Sprachen / Begriffe dagegen zusammengesetzt gebildet, das heißt es wird versucht eine Verbindung zwischen beiden Sprachen herzustellen, um Interferenzen zu vermeiden, Sprachvergleiche anzuregen etc. In diesem Modell geht es um die Ausbildung einer verbundenen Zweisprachigkeit.
- Beide Varianten zielen auf den Ausbau einer weitgehend parallelen Zweisprachigkeit, um eine *subordinative Zweisprachigkeit* zu verhindern, bei der Begriffe der Zweisprache den Begriffen der Erstsprache untergeordnet werden – wie beim traditionellen Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht. In diesem Modell geht es um eine nachgeordnete Zweisprachigkeit, bei der die Erstsprache die starke Sprache bleibt und als Grundlage für den Erwerb einer weiteren Sprache genutzt wird.

Das kombinierte Modell der deutsch-türkischen Alphabetisierung und Erziehung setzt eine enge und gleichberechtigte Kooperation beider Lehrkräfte voraus und führt dazu,

dass „im Kopf der betroffenen Kinder“ beide Sprachen als Einheit erworben und gesehen werden. Praktisch wird es durch die

- *Kombination der Schriftsysteme*, die von gleich lautenden und gleich geschriebenen Buchstaben über Interferenzbuchstaben zu (Schrift-) Sprachvergleichen führt.
- *Kombination der Leselehrmethode*: Die Einführung der Grundoperationen erfolgt im Türkischen; diese werden dann auf das Deutsche übertragen. Die analytisch-synthetische Methode unterstützt die – bei einer gleichzeitigen Alphabetisierung in zwei Sprachen schwierige – Trennung von einzelsprachspezifischen Graphem-Phonem-Beziehungen.
- *Kombination des Unterrichts*: Es werden sprachliche, methodische und inhaltliche Bezüge zwischen Türkisch- und Deutschunterricht hergestellt. Per Konzept soll auf Wiederholungen und Übersetzungen verzichtet werden, stattdessen sollen Brückentexte eine Verzahnung zwischen den beiden Sprachen herstellen.
- *Kombination der Inhalte*: Diese erfolgt durch Schlüsselwörter und -themen, die im *jeweiligen* Unterricht aufgegriffen und weiter behandelt werden sollen.

Zunächst richtete sich dieses Modell nur an türkische Schüler in Förderklassen, später an türkische und deutsche Schüler in multiethnischen Regelklassen, die – ähnlich wie im Elementarbereich – in aller Regel ein Verhältnis von 2/3 türkischen und 1/3 deutschen Kindern aufweisen; außerdem ist nicht ausgeschlossen, dass die Gruppe dem Einzugsgebiet entsprechend multilingual zusammengesetzt ist, das heißt, dass auch andere als türkischsprachige Minderheitenkinder türkisch-deutsch alphabetisiert und erzogen werden. Diese und auch die deutschen Kinder werden allerdings nicht in gleicher Weise zweisprachig unterrichtet wie die türkischsprachigen Kinder. Vielmehr gilt für diese Gruppe das Prinzip der *asymmetrischen Zweisprachigkeit*, das heißt, dass türkische Kinder in der genannten Weise zweisprachig unterrichtet wurden und die deutschen Kinder Türkisch als Begegnungssprache kennen und gebrauchen lernen. Beispiele aus einer gemischten zweiten Klasse sollen einen Eindruck aus der Praxis geben:

- Die Einführung des Buchstabens ‘p’ sollte über das Schlüsselwort ‘para’ (Geld) erfolgen. Zunächst ging es um wichtige Fragen zum Thema Geld (Wozu braucht man Geld? Bezahlst man überall mit dem gleichen Geld? Warum streiten Menschen sich um Geld? Hattet ihr oder eure Familien auch schon mal Streit um Geld? etc.) Im Anschluss an das Gespräch sammelten die Kinder deutsche und türkische Begriffe mit ‘P’; dabei fielen auch den deutschen Kindern türkische Begriffe ein.
- Das Schlüsselthema „Mama“ wurde zu einer Projektarbeit: Die Kinder führten Interviews mit ihren Müttern durch, sammelten Fotos, malten Bilder und schrieben ein gemeinsames Mama-Buch. Dabei spielte der (vermeintliche?) Unterschied zwischen deutschen und türkischen Müttern eine sehr geringe Rolle.
- Bei den Schlüsselwörtern „Nina und Nil“ (in der Fibel) entstand eine Diskussion darüber, wer von den beiden Mädchen nun Nina und wer Nil sei. Die Kinder über-

legten, ob es denn so eindeutig sei, dass Nina ein deutsches und Nil ein türkisches Mädchen sei, ob die Haarfarbe oder der Name immer so eindeutig auf die ethnische Zugehörigkeit hinweist. Ein Vergleich zwischen der deutschen und der türkischen Fibel (vgl. Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch/Nehr 1993) zeigte außerdem, dass die Namen jeweils vertauscht und damit austauschbar sind.

In diesen Beispielen wurde den Kindern sehr viel Freiraum bei der inhaltlichen Bearbeitung der Schlüsselthemen gelassen; sie fand überwiegend in deutscher Sprache unter Einbeziehung der türkischen Sprache statt und wurde im Türkischunterricht ergänzt und vertieft. Eine Übersetzung und damit Wiederholung dessen, was in deutscher Sprache bereits erarbeitet worden ist, fand – wie im Konzept vorgesehen – hier nicht statt. Dennoch gibt es auch zweisprachige Materialien, in denen Texte, Aufgaben etc. schlicht übersetzt und damit verdoppelt und wiederholt werden. Die Lernenden können sich an ihrer starken Sprache orientieren und ggf. die Ergebnisse in die andere übertragen, was dem Prinzip der subordinativen Zweisprachigkeit entspricht. Sicher eignen sich diese Materialien auch für den gemeinsamen Unterricht, der deutsch dominiert ist und den türkischen Schülern immerhin die Möglichkeit gibt, ihre Erstsprache zu integrieren. Doch solche Verfahren weichen vom Prinzip der verbundenen Zweisprachigkeit ab.

Eines der Ziele des Modellversuchs war, die türkisch-deutsche Erziehung möglichst flächendeckend für alle türkischen und mit entsprechender Sprachwahl auch für Minderheitenkinder anderer Herkunftssprachen zu etablieren. Auch wenn dieses Ziel nicht erreicht wurde, so werden in Berlin nach wie vor türkische (und mittlerweile auch deutsche) Grundschüler nach dem Konzept des Modellversuchs unterrichtet. Schulen, die nach diesem Modell arbeiten, liegen in Bezirken mit einem hohen Anteil türkischer Schüler; aber nicht alle der Schulen in diesen Bezirken nehmen an dem Versuch teil. Nach meinem Kenntnisstand nimmt das Interesse der Schulen am Eintritt bzw. der Weiterführung des Modellversuchs insgesamt ab; an eine Ausweitung auf andere Minderheitengruppen ist derzeit nicht zu denken.

Diese Entwicklung basiert nicht zuletzt auf Entscheidungen der Senatsschulverwaltung. Diese hat dem Modellversuch schon durch die Beauftragung eines externen Gutachters (vgl. Felix 1993) ihr Misstrauen ausgesprochen. Sascha Felix wertet die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung in z.T. diffamierender Weise ab, was nicht zuletzt auf die Orientierung an unterschiedlichen Spracherwerbshypothesen, die Sascha Felix und Monika Nehr et al. verfolgen, zurückzuführen ist. Felix wirft Nehr et al. vor, dass sie „politische bzw. ethische Werteentscheidungen“ hinsichtlich der Spracherziehung von Minderheitenkindern mit „empirischen Tatsachenbehauptungen“ zu belegen versuchen, die „größtenteils dem derzeitigen Forschungsstand (widersprechen) und vielfach auf einem sehr unprofessionellen und undifferenzierten Begriffsapparat (basieren)“ (1993: 334). Dieser Kritik kann ich mich zumindest bezogen auf die Behauptung, die schulische Förderung der Erstsprache sei eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Zweisprache, anschließen, denn diese wurde in der Berliner Debatte um die

Spracherziehung von Minderheiten über die Jahre ohne Rücksicht auf anders lautende Forschungsergebnisse und Alltagserfahrungen zum Mythos verklärt (vgl. Rösch 1993).

Entscheidender für die Beurteilung der Leistungen des Modellversuchs sind allerdings die Schlussfolgerungen, die Sascha Felix zieht: Er konstatiert, dass die zweisprachige Alphabetisierung im Bereich des Orthographieerwerbs in ungünstigen Fällen eher hinderlich sei, ansonsten jedoch weder positive noch negative Auswirkungen im Vergleich zur einsprachigen Alphabetisierung habe. Im Bereich des Zweitspracherwerbs scheint der Modellversuch weder hinderlich noch förderlich zu sein; allerdings sieht Felix im gemischten Klassenverband einen leichten Erwerbsvorteil für die türkischen Schüler (vgl. Felix 1993: 333). Er vergisst dabei den Blick auf die Zweisprachigkeit zu richten, denn auch wenn die Teilnahme am Modellversuch bezogen auf die deutsche Sprache zumindest nicht schadet bzw. positiv formuliert ähnliche Ergebnisse bringt wie eine nur deutschsprachige Alphabetisierung, so besteht das Plus doch darin, dass ähnliche Erfolge auch in der Erstsprache erreicht wurden. So gesehen haben die Kinder in der selben Zeit, in der sie in der Regelklasse einsprachig beschult worden wären, in zwei Sprachen lesen, schreiben und kommunizieren gelernt, sich in zwei Sprachen die schulischen Inhalte und hoffentlich auch die Welt erschlossen. Mehr kann man von zweisprachigen Konzepten doch nicht erwarten!

Sicher ist die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs den Nachweis schuldig geblieben, dass die zweisprachige Erziehung den Zweitspracherwerb und den Schulerfolg der türkischen Kinder deutlich verbessert. Dass sie dies versucht hat und vielleicht von der Senatsschulverwaltung auch nur unter dieser Prämisse eingesetzt worden ist, zeigt das Dilemma, in dem sich Spracherziehungskonzepte für Minderheitenangehörige immer wieder befinden: Mit ihnen sollen die gesamten Probleme, die die Schule mit dieser Schülerschaft und die die Schüler mit dieser Schule haben, gelöst werden. Sprache und Zweisprachigkeit wird dabei so sehr funktionalisiert, dass der Misserfolg vorprogrammiert ist.

Staatliche Europa-Schule Berlin

Die Europaschule verfolgt seit 1992 das Prinzip der zweisprachigen Erziehung in binationalen Gruppen, die von der Vorklasse an paritätisch besetzt sind. Aufgenommen werden Kinder mit den entsprechenden Herkunftssprachen, wobei das Prinzip des Einzugsbereichs – im Unterschied zum Konzept der türkisch-deutschen Erziehung – außer Kraft gesetzt wird; bei zu vielen Bewerbungen, die sich in aller Regel auf deutschsprachige Kinder beziehen, entscheidet ein Gutachten des Kindergartens und das Los. Die Europaschule ist – im Unterschied zur türkisch-deutschen Erziehung – eine Ganztagschule. Dies eröffnet die Möglichkeit, beide Sprachen auch im Freizeitbereich zu verwenden, Freundschaften zu intensivieren, soziales und kognitives Lernen zu fördern und kommt zudem berufstätigen und/oder bildungsorientierten Eltern sehr entgegen.

Mittlerweile gibt es in Berlin staatliche Europaschulen mit folgenden Sprachen neben Deutsch: je zwei Schulen mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und jeweils

eine Schule mit Italienisch, Griechisch, Türkisch, Polnisch und Portugiesisch. Dabei ist laut Aussage der Senatsschulverwaltung (vgl. Broschüre der Senatsschulverwaltung 1993: 17)

„keine Sprache (...) als Partnersprache prinzipiell ausgeschlossen. Eine realistische Chance (...) haben jedoch nur solche Sprachen, die von genügend schulpflichtigen Kindern in Berlin als Muttersprache gesprochen werden und die von deutschsprachigen Eltern als Partnersprache angenommen werden.“

Diese Vorgabe erklärt, warum es nur eine türkisch-deutsche, aber z.B. zwei englisch-deutsche Europaschulen gibt. Im Europaschulmodell geht es nicht vordergründig um eine Erweiterung des Bildungsangebots für Minderheitenkinder, sondern um eine Ausweitung des Angebots vor allem für Mehrheitsangehörige, in das die Minderheitenangehörige integriert werden.

Die folgende Stundentafel (vgl. die ausführlichere Übersicht von Michael Göhlich 1998: 17) gibt einen Einblick über das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander:

Altersstufe	Schülerzahl	Stundentafel	Integrierter Sprachunterricht	Erstsprachunterricht	Partnersprachunterricht	Fremdsprachunterricht
Vor-klasse	16	21	21	-	-	-
Klasse 1	24	22 (Norm 17) + 2 Förderunterricht	10 Std.	7 Std.	3 Std.	-
Klasse 2	24	23 + 2 Förderunterricht	10 Std.	7 Std.	4 Std.	-
Klasse 3	24	25 + 2 Förderunterricht	10 Std.	6 Std.	6 Std.	-
Klasse 4	24	27 + 2 Förderunterricht	10 Std. epochaler Wechsel	6 Std.	6 Std.	-
Klasse 5	24	30 + 2 Förderunterricht	Zuordnung der Sprachen zu einzelnen Fächern	5 Std.	5 Std.	5 Std.
Klasse 6	24	30 + 2 Förderunterricht	Zuordnung der Sprachen zu einzelnen Fächern	5. Std.	5 Std.	5 Std.

Die Schüler haben von der Vorklasse an *integrierten Sprachunterricht*, das heißt, dass beide Sprachen koordiniert nach dem Prinzip der personen- und situationsgebundenen Sprachtrennung Verwendung finden. In der Vorklasse und auch im vorfachlichen Mathematik-, Sachkunde- und Kunst-/Musikunterricht der ersten Klassen arbeiten beide

Lehrkräfte im Team, sodass beide Partnersprachen den gleichen Unterrichtsanteil haben⁷. In der 4. Klasse findet ein epochaler Wechsel statt, bis schließlich ab der 5. Klasse eine Zuordnung der Sprachen zu den einzelnen Fächern stattfindet. Parallel dazu erhalten die Kinder ab der ersten Klasse in getrennten Gruppen Unterricht in der Erst- und in der Partnersprache, wobei eine enge Kooperation zwischen beiden Sprachlehrkräften und eine inhaltliche Abstimmung zwischen Erst- und Partnersprachenunterricht vorgesehen ist.

Der *Erstsprachunterricht* entspricht bezogen auf einsprachig deutsche Kinder dem Deutschunterricht in der Berliner Schule. Bei nichtdeutschsprachigen Kindern gibt es bezogen auf die einzelnen Sprachen durchaus kontroverse Meinungen z.B. darüber, an welcher Sprache sich der Unterricht orientiert. Bezogen auf Spanisch stellt sich die Frage nach dem in Lateinamerika oder in Spanien üblichen Spanisch. Im Unterschied zur Kennedy-Schule und zum Französischen Gymnasium findet insgesamt nur eine sehr vage Orientierung an den Rahmenplänen der Herkunftsländer statt. Der Erstsprachunterricht sichert den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, entwickelt „*Literalität*“ und Sprachreflexion (vgl. Sukopp 1998: 7).

Der systematische Unterricht (einschließlich des Schriftspracherwerbs) in der *Partnersprache* beginnt ebenfalls in der 1. Klasse und setzt ähnliche Akzente wie der Erstsprachunterricht, wobei allerdings in der Beschreibung der Aufgabenbereiche eine deutliche Anlehnung an den Fremd- oder auch Zweitsprachunterricht zu erkennen ist. Der Partnersprachenunterricht sichert Hörverstehen und Sprechen, Lesen und Schreiben, schafft Zugang zu Literatur und entwickelt Sprachreflexion (vgl. Sukopp 1998: 7).

Der Unterricht in *Deutsch als Partnersprache* (DaP) verfolgt folgende Ziele:

„Am Ende der 4. Klasse sollen Hörverstehen, Sprech-, Lese- und Schreibfähigkeiten (...) soweit gesichert sein, dass die Kinder am deutschsprachigen Fachunterricht teilnehmen können. Am Ende der 6. Klasse sollen die Schüler motiviert und in der Lage sein, sich an Gesprächen zu beteiligen, die über das Alltägliche hinaus gehen, ihr Sprachkönnen soll soweit entwickelt sein, dass sie Texte mit komplexen und abstrakten Inhalten verstehen und verfassen können“ (Rahmenplan Partnersprache Deutsch 1999: 20).

Mit anderen Worten: In diesem Schulversuch wird den Schülern 6 Schuljahre lang – und zusätzlich zum integrierten Sprachunterricht in den Fächern und den außerschulischen Möglichkeiten des Schriftspracherwerbs sowie zusätzlich zum Erstsprachunterricht – die offensichtlich notwendige Zeit und Unterstützung zum Erwerb und zur Entfaltung ihrer zweiten Sprache gegeben – eine Situation, die weit entfernt ist von der Realität der Minderheitenangehörigen in der Regelschule.

⁷ Im Widerspruch dazu enthält der allerdings noch nicht zur Veröffentlichung freigegebene Unterrichtsplan für die *Partnersprachen Deutsch* den Hinweis darauf, dass Mathematik mit 5 Wochenstunden gemeinsam für beide Sprachgruppen in deutscher Sprache unterrichtet wird (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 1999: 26).

Der *Förderunterricht* der Europaschule erfolgt vor allem, um Defizite im Erwerb der jeweiligen Erstsprache auszugleichen, und das ist bezogen auf Minderheitenangehörige deren nichtdeutsche Herkunftssprache. Auch hier ist zu bedenken, dass sich der Förderunterricht bei Minderheitenkindern in der Regelschule im Unterschied dazu auf die Festigung der Zweitsprache Deutsch bezieht (siehe oben).

In der Europaschule existiert eine *einjährige Beobachtungszeit*, die vor allem für deutsche Kinder auch einen gewissen Schutzraum bietet, denn – so heißt es in der schon zitierten Senatsbroschüre (1993: 16) –

„einem deutschsprachigen Kind z.B. mit massiven Schwierigkeiten im Kontakt mit der Partnersprache sollte aus pädagogischen Gründen nicht zugemutet werden, die Hälfte der schulischen Leistungen mit dieser Zusatzbürde erbringen zu müssen.“

Außer Acht lassen möchte ich an dieser Stelle die negative Sicht, die der Terminus „*Zusatzbürde*“ auf Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung enthüllt, und stattdessen die Frage aufwerfen, was denn Minderheitenangehörige machen (sollen), wenn Schwierigkeiten mit der besonderen Spracherwerbssituation in der Schule auftreten – ein Problem, das bislang kein Bundesland im Interesse der betroffenen Kinder gelöst hat. Folgt man dem Gleichheitsgrundsatz, so müsste auch Minderheitenkindern mit Problemen bei der zweisprachigen Erziehung die Möglichkeit eröffnet werden, in nur einer Sprache weiterzulernen, die dann allerdings nicht Deutsch, sondern die Herkunftssprache sein müsste.

Die *erste Fremdsprache* in der Europaschule ist jeweils eine andere als die Erst- und als die Partnersprache der Kinder. Damit bleiben die Schüler in die in Berlin übliche Fremdsprachenwahl integriert, was nicht zuletzt eine Gewähr dafür ist, dass sie nicht von der üblichen Schullaufbahn abgekoppelt werden.

Vergleich der beiden Konzepte

Gemeinsam ist beiden oben vorgestellten Konzepten die Sprachvermittlung durch muttersprachliche Lehrkräfte in beiden Sprachen sowie die Integration in die Berliner Regel-Grundschule; es handelt sich dabei jeweils um einen Zug innerhalb einer Schule. Beide Konzepte orientieren sich im Prinzip an den in Berlin gesprochenen Minderheitensprachen, wobei allerdings gravierende Unterschiede festzuhalten sind: Die türkisch-deutsche Erziehung beginnt mit der ersten Klasse und nimmt Schüler des Einzugsgebiets auf; das führt dazu, dass die Gruppen entweder sprachhomogen oder asymmetrisch zusammengesetzt sind und das Konzept flexibel auf die jeweilige Gruppe reagieren können muss. In der Europaschule dagegen werden die Gruppen bilingual zusammengesetzt, wobei sich allerdings sehr schnell gezeigt hat, dass nur ein Teil der minderheitensprachlichen Kinder bei Eintritt in den Schulversuch einsprachig ist. Ein Teil der Kinder weist dagegen Defizite in der Erstsprache auf. Nach meinen Informationen sind viele der türkischsprachigen Schüler der türkisch-deutschen Europaschule zweisprachig, da ein Großteil vorher einen zweisprachigen Kindergarten besucht hat. Eine gewisse Aus-

nahme bilden – zumindest derzeit – nach Aussagen einer Vorklassenleiterin einige der polnischsprachigen Schüler der polnisch-deutschen Europaschule, deren Familien in Polen leben und die für die Zeit des Schulbesuchs bei in Berlin lebenden Verwandten untergebracht werden. Aufgrund der geografischen Nähe ist dies durchaus zu bewerkstelligen.

Insgesamt ergibt sich in den Europaschulen die Situation, dass die Gruppen zwar nominell paritätisch zusammengesetzt werden, wobei allerdings im Wesentlichen die deutschen Kinder monolingual sind, während der größte Teil der anderen Kinder mit einer mehr oder weniger altersentsprechend ausgebildeten Zweisprachigkeit eingeschult werden. Damit entsteht das Problem, dass die nur deutschsprachigen Kinder in der jeweiligen Partnersprache zunächst auf den Stand der anderen Kinder gebracht werden müssen, was vor allem den integrierten Sprachunterricht tangiert, der sich in den meisten Fällen vermutlich eher an den einsprachig-deutschen als an den zweisprachigen Kindern orientiert. Dennoch werden dadurch Mehrheitsangehörige in die im deutschen Bildungssystem eher ungewöhnliche Situation gebracht, die weniger kompetenten zu sein; sie machen von Anfang an die Erfahrung, dass zwei Sprachen nicht nur rein quantitativ, sondern auch qualitativ mehr (wert) sind als nur eine und sie von den Minderheitenangehörigen lernen können.

Ein weiterer entscheidender Unterschied liegt im *sprachpädagogischen Konzept*: Das Konzept der Europaschule basiert auf Koordination und folgt dem Prinzip der Sprachtrennung, während die türkisch-deutsche Erziehung auf das Prinzip der verbundenen Spracherziehung setzt. Ersteres orientiert sich an einer zu entfaltenden oder auszubildenden individuellen Zweisprachigkeit, der im Zusammenhang mit Elitezweisprachigkeit auch große gesellschaftliche Anerkennung entgegen gebracht wird. Sie orientiert sich an einem für bilinguale Familien erfolgversprechenden Konzept und versucht statt eines schulischen Zweitspracherwerbs einen etwas verspätet einsetzenden Doppelspracherwerb zu simulieren, der beide Sprachen gleichberechtigt aber als nebeneinander existierende Systeme behandelt. Damit werden vor allem die beim Eintritt in die Europaschule einsprachigen Kinder da abgeholt, wo sie stehen – am Anfang eines schulischen Doppel(schrift)spracherwerbs.

Der Modellversuch türkisch-deutsche Erziehung reagiert dagegen auf Kinder mit einem von doppelter Halbsprachigkeit bedrohten Doppelspracherwerb. Aus logopädischer Sicht wäre es sinnvoll, bei den Betroffenen zunächst eine Sprache zu stabilisieren. Da dies in aller Regel die Minderheitensprache und eben nicht die dominante deutsche Schulsprache ist, wird auf dieses logopädisch sinnvolle Vorgehen verzichtet und stattdessen von Anfang an eine Verbindung zwischen beiden Sprachen hergestellt, damit bei den betroffenen Kindern nicht nur eine funktionale, sondern eine parallele Zweisprachigkeit ausgebildet werden kann, die sie in die Lage versetzt, auch in der Schule erworbene Kenntnisse in ihrer Herkunftssprache auszudrücken und umgekehrt, Gefühle und Erfahrungen auch in der deutschen Sprache versprachlichen zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, beide Sprachen trennen zu können und zu entscheiden, in welcher

Sprache man spricht, sprechen möchte oder auch sprechen muss. Um diese Kompetenz auszubilden, wurden in einem Zweig des Modellversuchs türkisch-deutsche Erziehung (vgl. Keskin 1988) die Kinder angehalten, je nach Sprachverwendung eine Mütze in einer bestimmten Farbe aufzusetzen; alle Buchstaben erhielten türkische und deutsche Namen und wurden wie Wörter, Redemittel etc. in der entsprechenden Farbe gekennzeichnet. Auch kognitive Methoden wie Sprachvergleiche, Interferenzreduktionen werden eingesetzt, um die Kinder in die Lage zu versetzen, beide Sprachen getrennt zu halten und gleichzeitig doch als Einheit zu erwerben. Vielleicht ist die verbundene Vermittlung beider Sprachen auch ein Versuch, dem drohenden Verlust der Minderheitensprache und/oder dem bildungsbedingten Sprachwechsel in einem deutsch dominierten Erziehungs- und Bildungswesen entgegenzuwirken.

Die größten Unterschiede zwischen der Europaschule und dem Modellversuch türkisch-deutsche Erziehung liegen in der jeweiligen *sprachpolitischen Implikation*: Der *Modellversuch* ist *anti-linguistisch* konzipiert, das heißt, er reagiert auf die durch Zuwanderung erfolgten demografischen Veränderungen, verfolgt das Ziel der Chancengleichheit im Blick auf Minderheitenangehörige sowie die Sicherung ihres Schulerfolgs durch eine ihnen angemessene Spracherziehung, indem er sich um Akzeptanz und Pflege der in Berlin ansässigen Minderheiten und ihrer Herkunftssprachen unter deutscher Schulaufsicht bemüht. Dabei kämpfen sie gegen die Widrigkeiten der *Minderheitenzweisprachigkeit*, die von doppelter Halbsprachigkeit, Sprachverlust oder auch unfreiwilligem Sprachwechsel bedroht ist, und die zudem gegen das niedrige Sozialprestige der Sprachen anzukämpfen hat und immer auch Gefahr läuft, dass die Gründe für geringe Schulleistungen, mangelnde Lernmotivation und niedriges Leistungsvermögen bei den Betroffenen ausschließlich in ihrer Zweisprachigkeit und weniger in anderen, auch bei Einsprachigen anzutreffenden Gründen (bildungsfernes Elternhaus, soziale und ethnische Benachteiligung etc.) sucht.

Die Europaschule konzipiert Zweisprachigkeit dagegen im Blick auf Europa und den Prozess der Globalisierung, bezieht Mehrheitsangehörige explizit und konzeptionell ein und lässt ihnen gleichzeitig die Möglichkeit beim Scheitern auf das einsprachige Regelangebot auszuweichen. Vor allem dadurch werden bildungsorientierte deutsche, aber auch nicht-deutsche Eltern angesprochen, deren Kinder jedwede Unterstützung erfahren und die in aller Regel auch zu qualifizierteren Schulabschlüssen geführt werden. Es handelt sich um *Elitezweisprachigkeit*, die im Unterschied zur subtraktiv angelegten Minderheitenzweisprachigkeit additiv angelegt ist. Das heißt, dass zur Erstsprache eine weitere Sprache hinzukommt, ohne dass diese – zumindest bezogen auf die Mehrheitsangehörigen – Gefahr läuft, im Bildungsprozess ‘verloren’ zu gehen wie die Erstsprache der Minderheitenangehörigen. Statt einer funktionalen Zweisprachigkeit wie im Spracherziehungsprozess der Minderheitenkinder, die die deutsche Regelschule durchlaufen, wird eine parallele Zweisprachigkeit angestrebt, die darin sichtbar wird, dass ab der 4. Klasse Sachunterricht epochal in einer der beiden Sprachen unterrichtet wird und ab der 5. Klasse eine klare Zuordnung eines Faches zu einer Sprache erfolgt.

Dennoch dominiert in den meisten Schulen die deutsche Sprache im integrierten Sprachunterricht und auch im Freizeitbereich, was die Schwierigkeiten, eine angemessene Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache auszubilden, erhöht. Peter Doyés (vgl. 1998) Untersuchung zum Hörverständnis in den Partnersprachen an verschiedenen Europaschule (mit Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch) bestätigt diese Vermutung. Er hält fest: Die arithmetisch ermittelten Leistungen

„der deutschen Kinder in den anderen Sprachen liegen durchweg unter denen der Leistungen der ausländischen Kinder im Deutschen. Sogar die Gruppe der erfolgreichsten deutschsprachigen Schüler (in Englisch) liegt noch unter der am wenigsten erfolgreichen Gruppe (der russischsprachigen) in Deutsch“ (S. 58f).

Während die Kinder mit nichtdeutschen Herkunftssprachen relativ gleichmäßige Ergebnisse in der Partnersprache Deutsch aufweisen, variieren die Ergebnisse bei den deutschsprachigen Kindern je nach Partnersprache entschieden. Die größten Erfolge zeigen Schüler in der Partnersprache Englisch, gefolgt von Französisch, Italienisch, Spanisch und schließlich Russisch. Offensichtlich dominieren externe Faktoren – wie das Sprachprestige der beteiligten Sprache – den Erfolg so sehr, dass die Frage zulässig sein sollte, ob es nicht ehrlicher und realistischer wäre, statt des erklärten Ziels einer parallelen Zweisprachigkeit für beide Gruppen, die deutschen und die nichtdeutschen Kinder, eine Annäherung an das Modell der asymmetrischen Zweisprachigkeit, das im Rahmen der türkisch-deutschen Erziehung entwickelt wurde, anzustreben.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist die Akzeptanz der beiden Ansätze bei der Senatsschulverwaltung, der Berliner Öffentlichkeit, den Eltern (auch den Minderheiteneltern) und den Schülern. Während sich die Europaschule großer Beliebtheit erfreut, nimmt die Begeisterung für die türkisch-deutsche Erziehung immer weiter ab. Der Grund dafür liegt zunächst in den schon genannten Richtungsvorgaben der Senatsschulverwaltung. Sie unterstützt derzeit bezogen auf Minderheitenkinder verstärkt die Förderung von DaZ und hat Anfang der 90er-Jahre die Weichen für die Förderung einer Elitezweisprachigkeit gestellt, in die Minderheitenzweisprachigkeit integriert wird. Insofern ist es kein Zufall, dass das Ende des Modellversuchs türkisch-deutsche Erziehung fast mit dem Beginn des Schulversuchs Europaschule zusammenfällt, in dem es nicht um die besondere Situation einer im Falle des Modellversuchs durch mehrfache Benachteiligung zu kennzeichnende Zielgruppe geht, sondern um die Etablierung eines Modells zweisprachiger Erziehung, das sich – wenn auch nicht ausschließlich – an Mehrheitsangehörige richtet und zur Erweiterung der Berliner Schullandschaft eignet.

Mit entsprechenden Angeboten für Minderheitenangehörige – noch dazu in sozialen Brennpunkten – ist dagegen ‘kein Staat’ zu machen, denn diese verhindern im Prinzip nur noch schlechtere Bedingungen für die betroffenen Schüler und unterstützen unter Umständen Separierungstendenzen. Gleichzeitig – und das scheint das zentrale, aber kaum öffentlich genannte Argument für solche Modellversuche zu sein – entlasten sie die Regelschule und ermöglichen auf diese Weise eine weitere Verzögerung des Um-

denkens hinsichtlich einer Schule, die den Anforderungen einer multiethnischen Gesellschaft gerecht wird.

Bezogen auf die zweisprachige Erziehung halte ich die Integration der deutsch-türkischen Erziehung in den Schulversuch der Staatlichen Europaschule Berlin für sinnvoll, zumal dort Erkenntnisse aus dem Modellversuch umgesetzt und weiterentwickelt werden. Allerdings wäre es wünschenswert, weitere Schulen mit Minderheiten sprachen gegen den globalen sprachlichen Mainstream durchzusetzen.

Grundbedingungen für eine zweisprachige Erziehung

Die wichtigste, aber aus dem vorher Problematisierten eben nicht selbstverständliche Grundbedingung ist eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit, auch zur Minderheitenzweisprachigkeit, aller daran beteiligter Gruppen. Das schließt ein, dass auch Minderheitenzweisprachigkeit als Wert für das Individuum und für die Gesellschaft, die sich im globalen Wettbewerb und im Blick auf den Mobilitätsanspruch ihrer Mitglieder das Verschleudern einer solchen Ressource nicht mehr leisten sollte.

Zweisprachige Erziehung ist bezogen auf Minderheitenangehörige emanzipatorisch, nicht kompensatorisch, und sollte vor diesem Hintergrund mindestens sichtbar für Mehrheitsangehörige, besser noch unter Einbeziehung der Mehrheitsbevölkerung, realisiert werden. Das kann über eine zweisprachige Erziehung für beide Gruppen oder durch ein asymmetrisches Konzept zweisprachiger Erziehung realisiert werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Nutzung der mehrsprachigen Situation im Unterricht der multiethnischen Regelklasse – ein Ansatz, der hier allerdings nicht ausgeführt worden ist.

Die Umsetzung zweisprachiger Erziehung fordert einen ausreichenden Zugang zu und einen multifunktionalen Umgang mit beiden Sprachen. Transferleistungen von der einen auf die andere Sprache sind zwar möglich, aber sie ersetzen eine altersentsprechende und systematische Förderung in beiden Sprachen nicht. Eine besondere Förderung nur einer Sprache auf Kosten der anderen widerspricht dem Konzept, ggf. kann allerdings die Stärkung der (individuell) schwachen Sprache für eine gewisse Zeit notwendig sein.

Im Elementar- und Primarbereich hat sich eine koordinierte Förderung beider Sprachen bewährt; eine Ausnahme bilden Zweisprachige, die von doppelter Halb sprachigkeit bedroht oder von funktionaler Zweisprachigkeit (Diglossie) betroffen sind. Hier hat sich eine kombinierte Förderung beider Sprachen als erfolgreich erwiesen, die die Subordination einer der beiden Sprachen verhindert. Meine Ausführungen zeigen, dass sich das Prinzip *eine Sprache – eine Lehrkraft* durchzusetzen beginnt. Dies wird in der Praxis allerdings durchaus flexibel gehandhabt, sodass der Übergang von einer koordinierten zu einer kombinierten Förderung beider Sprachen in manchen Fällen als fließend bezeichnet werden kann.

Die Grundlage einer an zwei unterschiedlichen Personen gebundenen zweisprachigen Erziehung ist eine Ausbildung von Pädagogen und Lehrkräften, die möglichst selbst zweisprachig sind oder zumindest gute Kenntnisse in der jeweiligen Partnersprache ha-

ben sowie fachliche, didaktische und methodische Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich Zweisprachigkeit, Zweitspracherwerb und der Erteilung des Fachunterrichts als erst- oder partnersprachlichen Unterricht oder als integrierten Sprachunterricht. Dies verlangt die Ausbildung von Teamfähigkeit in bi-ethnischen Teams, die über sprachliche, inhaltliche und methodische Aspekte hinaus weist und interkulturelle Kompetenz vor allem im Umgang mit Unterschieden, Hierarchien, Dominanzkultur und Minderheitenrechten einschließt. Das Ziel bi-ethnischer Teamfähigkeit ist die Realisierung einer gleichberechtigten Kooperation der Personen, die dafür Sorge tragen, dass beide Sprachen gleichgewichtig erworben werden.

Zweisprachige Erziehung folgt dabei denselben Prinzipien wie einsprachige Erziehung, das heißt,

- sie erfolgt altersentsprechend, handlungs- und kommunikationsorientiert,
- entfaltet die vorhandene Sprachkompetenz,
- berücksichtigt den psychischen, sozialen und kulturellen Rahmen und
- erfasst die 4 Funktionsbereiche in beiden Sprachen:
Sich-Mitteilen, Verstehen, Kommunizieren, Welt-Erschließen.

Zweisprachige Erziehung erfordert ein Mehr an Anstrengung von Seiten der Kinder, der Erzieher, Lehrkräfte und auch der Eltern, die soweit wie möglich mit dem Konzept vertraut gemacht und zur unterstützenden Mitwirkung ermuntert werden sollten. Wie diese genau aussieht, hängt von der konkreten Situation ab: Sie kann darin bestehen, dass Eltern die schwache Sprache verstärkt unterstützen (helfen), die vom Verlust bedrohte Minderheitensprache in der Familie besonders pflegen oder mit ihren Kindern zusammen die Partnersprache lernen – ein Modell, das sich auch in der Regelgrundschule bezogen auf Minderheiten bewährt, die Deutsch als Zweitsprache im Förderunterricht für die Kinder und in begleitenden Kursen für deren Mütter anbieten.

Doch letztendlich bleibt zweisprachige Erziehung Aufgabe der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und dort ist sie nicht zum Tarif einsprachiger Erziehung zu haben, sondern bedarf einer entsprechenden personellen und strukturellen Ausgestaltung. Sie sollte nicht durch Erwartungen an außersprachliche Aspekte (wie die Steigerung des Schulerfolgs, die Kompensation sozialer und ethnischer Benachteiligung) belastet, sondern an ihren spezifischen Zielsetzungen gemessen werden, nämlich am erfolgreichen Erwerb beider Sprachen.

Literaturhinweise

- Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla; Masuch, Sigrid; Nehr, Monika 1993. *Birlikte Ögrenelim – voneinander lernen. Deutsch-türkische Fibel für die zweisprachige Alphabetisierung in der Primarstufe*. Berlin: Bezirksamt Kreuzberg (Hg.).
- Cummins, Jim 1997. *Bilingual education*. (Encyclopedia of language and education, Bd. 5) Dordrecht u.a.: Kluwer.
- Doyé, Peter 1998. Eine Untersuchung zum Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europaschule Berlin. In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 53-65.
- Felix, Sascha 1982. *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr.
- Felix, Sascha 1993. *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport*.
- Göhlich, Michael 1998. *Konzeption der staatlichen Europaschule Berlin. Eine Zusammenfassung*. In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 16-20.
- Göhlich, Michael (Hg.) 1998. *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.
- Harnisch, Ulrike; Nehr, Monika 1998. Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung in Berlin. In: Kuhs, K.; Steinig, W. (Hg.) (1998). 103-114.
- Keskin, Anne 1988. Alphabetisierung in der Muttersprache. In: *Deutsch lernen*, 13 (2), 18-45.
- Kielhöfer, Bernd; Jonekeit, Sylvie 1995. *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.) 1998. *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt*. Freiburg: Fillibach.
- Mahlstedt, Susanne 1996. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien*. Frankfurt/M u.a.: Lang.
- Marburger, Helga; Rösch, Heidi, Dreezens-Führke, Joyce; Hock, Achim; Riesner, Silke 1998. *Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams*. Frankfurt/M.: IKO.
- Rösch, Heidi 1990. Zweisprachige Erziehung in einem türkisch-deutschen Schülertreff. In: *Interkulturell*, 3 (1-2), 94-104.
- Rösch, Heidi 1993. Minderheitenzweisprachigkeit in Berliner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – ein Argument für Mittelpunkt-Schulen mit Minderheitensprachen. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 18 (47), 234-248.
- Rösch, Heidi 1997. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in multiethnischen PädagogInnenteams. In: *Deutsch lernen*, 22 (3), 195-210.
- Rösch, Heidi 1998. Minderheitensprachen in multiethnischen PädagogInnenteams. In: *Interkulturell*, 11 (4), 78-97.
- Selinker, Larry 1992. *Rediscovery interlanguage*. London u.a.: Longman.

- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport 1993. *Staatliche Europa-Schule Berlin (Broschüre)*. Berlin: Verwaltungsdruckerei.
- Steinmüller, Ulrich 1981. Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, Helmut / Hellmich, Achim / Hoff, Gerd (Hg.): *Ausländerkinder im Konflikt*. Königstein/Ts: Scriptor. 83-97.
- Sukopp, Inge 1998. Rahmenplan und curriculare Vorgaben für den Unterricht an der Grundschule der Staatlichen Europaschule Berlin: In: Göhlich, M. (Hg.) (1998). 7-15.
- Weinreich, Uriel 1977. *Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachenforschung*. München: Beck.
- Wendlandt, Wolfgang 2001. *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart u.a.: Thieme.
- Sydatiß, Wolfgang 2000 *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.