

Deutsch – englischsprachige Erziehung an staatlichen Schulen in Berlin

*Ein Vergleich bilingualer Erziehung an
der Staatlichen Europa Schule Berlin
und der John F. Kennedy Schule*

Andreas Gramm

Inhalt

	Seite
1. <i>Deutsch- - englischsprachige bilinguale Erziehung in Berlin</i>	1
2. <i>Deutsch - amerikanische Begegnung an der JFK</i>	1
3. <i>Die Europäische Dimension als Motivation für die SESB</i>	5
4. <i>Unterrichtsbeobachtungen</i>	10
5. <i>Zweisprachige Erziehung im Spiegel der politischen Diskussion</i>	14
6. <i>Literatur</i>	16

1. Deutsch- - englisch-sprachige bilinguale Erziehung in Berlin

Die Besetzung Deutschlands nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und der späteren Freundschaft zwischen der BRD und den sogenannten westlichen Schutzmächten brachten unter anderem auch eine kulturelle Bereicherung mit sich. Dies gilt vor allem für den Westteil Berlins, in dem Franzosen, Amerikaner und Briten zusammenarbeiteten. Während die Kinder der Soldaten zunächst ausschließlich an amerikanischen, britischen und französischen Schulen unterrichtet wurden, entstand bald die Idee, sie an einer besonderen bilingualen Schule zusammen mit deutschen Kindern zu erziehen. Umgesetzt wurde das Konzept 1960 mit der Gründung der deutsch-amerikanischen John-F.-Kennedy-Schule. Später wurde das Angebot um französischsprachigen Unterricht am französische Gymnasium in Reinickendorf ergänzt. Auch einige private kostenpflichtige Schulen nahmen sich der zweisprachigen Erziehung an.

Aufgrund anhaltender Probleme bei der Integration von Gastarbeitern und Flüchtlingen und deren Familien entstanden Projekte, die versuchten, eine zweisprachige Erziehung auch für weitere Minderheiten anzubieten, deren Muttersprache zum Beispiel Türkisch, Griechisch oder Polnisch ist. Verstärkt wurde diese Forderung durch die Entwicklung der europäischen Integration und entsprechender Forderungen der KMK. So entstand vor etwa 10 Jahren ein neuer Schultyp mit zweisprachiger Erziehung, die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB).

Im Folgenden sollen die beiden bedeutendsten Projekte deutsch-englischer bilingualer Erziehung an staatlichen Schulen in Berlin vorgestellt und deren Konzeptionen verglichen werden.

2. Deutsch - amerikanische Begegnung an der JFK

Aufgrund der Besetzung Deutschlands durch die Siegermächte 1945 und die permanente Truppenstationierung der späteren Schutzmächte in der Bundesrepublik gab es vor allem in West-Berlin bis Anfang der neunziger Jahre eine starke Präsenz amerikanischer, britischer und französischer Truppen. Neben dem offiziellen Auftrag der Soldaten entwickelten sich im Alltag aber auch viele informelle Kontakte und Bekanntschaften zwischen Berlinern und Angehörigen

der ausländischen Militärs und deren Verwaltung. Nicht zuletzt wegen der massiven Unterstützung der Berliner wie durch die Luftbrücke 1948 oder den späteren Aufbau durch Marshallplan-Gelder fühlten sich viele Berlinern vor allem den Amerikanern sehr verbunden. Verschiedene Veranstaltungen wie z.B. auch das deutsch-amerikanische Volksfest sollten diese Entwicklung der Verständigung und Freundschaft der beiden Nationen vorantreiben.

Vor diesem Hintergrund wurde 1960 in Berlin-Zehlendorf auf Initiative von deutschen und amerikanischen Eltern die *Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule* gegründet, die 1963 nach dem ermordeten amerikanischen Präsidenten John-F.-Kennedy benannt wurde. Motivation war, "unmittelbar dem Gedanken der Völkerverständigung" zu dienen¹. Konkret heißt das, dass "deutsche und amerikanische Eltern, die sich als Nachbarn im Beruf oder bei gesellschaftlichen Veranstaltungen kennen gelernt hatten, zu der Überzeugung kamen, dass es der Entwicklung vom Nebeneinander in der gleichen Stadt zu einem Miteinander im Sinne internationaler Verständigung dienlich wäre, die Kinder gemeinsam zur Schule gehen zu lassen"². Die Schule war zunächst als Schulversuch genehmigt, die Arbeit wurde Mangels verbindlicher Konzepte und Richtlinien weitgehend improvisiert. 1964 schuf der Berliner Senat mit dem *Gesetz über die JFK-Schule*³ die Grundlage für das von der Berliner Grundschule abweichende Schulsystem. Es folgte eine Phase des planmäßigen Aufbaus unter extensiver Ausschöpfung der gegebenen Möglichkeiten⁴.

Nach dem 1972 der erste Abiturjahrgang die JFK-Schule durchlaufen hatte stellte sich langsam eine Phase der Routine ein, was auch ein gewisses Erlahmen innovativer Impulse mit sich brachte.

Mit dem Ende des Kalten Krieges und der Deutschen Einheit 1990 wurde die Präsenz der Schutzmächte überflüssig und die Soldaten wurden abgezogen. Organisatorische oder konzeptionelle Veränderungen hat es jedoch kaum gegeben. Nach wie vor ist die Nachfrage groß und es kann ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kindern amerikanischer und deutscher Muttersprache hergestellt werden. Allerdings ist der Anteil der Kinder, die tatsächlich einen Teil ihres Lebens in den USA verbracht haben geringer, viele der

¹ Gesetz über die JFK-Schule (Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule) 1964

² vgl. Goldschmidt, S. 316

³ Gesetz über die JFK-Schule (Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule) 1964

⁴ vgl. Goldschmidt, S. 318

„amerikanischen“ Kinder sind heute bereits in einer bilingualen Situation in Berlin aufgewachsen.

Rechtliche Grundlagen der bi-nationalen Schule

Was als recht naiver Versuch begann, wurde 1964 mit dem *Gesetz über die JFK-Schule*⁵ als außerordentliche staatliche Schule beständiger Teil der Berliner Schullandschaft. Alleiniger Träger ist demnach das Land Berlin. Als politisches Motiv für die nicht leicht zu vertretende Finanzierung einer solchen vergleichsweise kosten-aufwendigen bi-nationalen Schule seitens des Berliner Senats nennt der ehemalige Direktor Dietrich Goldschmidt die Förderung deutsch-amerikanischer Beziehungen⁶. In der Begründung des Gesetzes über die JFK-Schule heißt es, "Berlin will ein Beispiel praktischer Völkerverständigung geben und zugleich einen Teil seiner Dankeschuld gegenüber dem amerikanischen Volk abtragen"⁷.

Mit dem Gesetz wird auch die pädagogische Arbeit an der bi-nationalen Schule konkretisiert, so soll eine Synthese deutscher und amerikanischer Pädagogik als auch der beiden Schulsysteme entstehen, die die jeweiligen Vorzüge vereinen soll⁸. Hierzu wurde die pädagogische Kompetenz in einer für das Berliner Schulwesen bislang einzigartigen Form an ein amerikanisches *schoolboard* entsprechendes bi-nationales Erziehungsdirektorium übertragen, das unter anderem pädagogische Konzepte und Curricula für die besondere bilinguale Situation der Schule erarbeiten soll. Dennoch ist die pädagogische Einflussnahme der Schulverwaltung stärker als zunächst anzunehmen wäre, da dem Erziehungsdirektorium neben 3 VertreterInnen der US Mission und 4 ElternvertreterInnen auch der Schulsenator, der Landesschulrat und der Bezirksstadtrat für Volksbildung angehören. Das Erziehungsdirektorium entscheidet unter anderem über Unterrichtspläne und Stundentafeln, Kriterien für die Aufnahme neuer Schüler, Richtlinien für die Versetzung der Schüler, personelle Entscheidungen sowie die Verwendung von Spendengeldern. Ein Inspektionsausschuss, dem der Bezirksstadtrat und einem Mitglied der US Mission angehören, berichtet über den Leistungsstand der Schüler, sorgt für die

⁵ Gesetz über die JFK-Schule (Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule) 1964

⁶ vgl. Goldschmidt, S. 317

⁷ aus Schürman, S.12

⁸ vgl. Schürman, S.12

Durchführung der Beschlüsse des Erziehungsdirektoriums und unterbreitet diesem Vorschläge für weitere Maßnahmen⁹.

In der Praxis ist ein ständiger Kompromiss zu beobachten zwischen dem Wunsch nach einer unabhängigen Konzeption und der Tatsache, dass Mittel für eine unabhängige Schule (unabhängig auch im Sinne des Schulgesetzes) nicht zur Verfügung stehen¹⁰.

Konzeption des bilingualen Unterrichts

Sowohl Schüler¹¹ als auch Lehrer¹² der JFK-Schule sind je zu einer Hälfte amerikanischer und deutscher (bzw. einer anderen) Nationalität¹³. Teil einer solchen bi-nationalen Schule ist zwangsläufig ein bilingualer Unterricht. Die ca. 1600 Schüler werden bis auf den Sprachunterricht grundsätzlich gemeinsam unterrichtet. Der Unterricht soll in der Regel parallel auf deutsch und englisch erfolgen, was sich in der Praxis jedoch schwierig gestaltet, vor allem bei neueren amerikanischen Lehrern, die erst kürzlich nach Deutschland gekommen sind. Generell ist eine hohe Fluktuation auf Seiten der amerikanischen Lehrer zu beobachten, die allermeisten bleiben lediglich ca. 2 Jahre.

Alle zwei Jahre werden die Klassen neu zusammengestellt, was vor allem neu aufgenommenen amerikanischen Kindern in der Vergangenheit die Integration erleichtern sollte. Hierbei wird darauf geachtet, dass jeder Schüler in einem Fach nach zwei Jahren von einem Lehrer der jeweils anderen Sprache unterrichtet wird.

Die Lehrpläne sind so gestaltet, dass ein spontaner Wechsel sowohl in das System der Regulären Berliner Schule als auch in das amerikanische Schulsystem möglich ist. Es können sowohl die deutschen als auch amerikanische Schulabschlüsse erworben werden¹⁴.

Der Oberschulteil der JFK-Schule ist als Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe konzipiert.

⁹ ibid., S. 319 ff.

¹⁰ ibid., S. 316, 317

¹¹ gemeint sind im Folgenden Schülerinnen und Schüler.

¹² gemeint sind im Folgenden Lehrerinnen und Lehrer.

¹³ ibid. S. 315

¹⁴ ibid., S.325

3. Die Europäische Dimension als Motivation für die SESB

Mit der kontinuierlichen europäischen Integration entstand in der zweiten Hälfte des 20ten Jahrhunderts in Europa mehr und mehr eine multikulturelle und multilinguale Situation, in der europäische Bürger sich mit der Idee anfreunden müssen mit Europäern einer anderen Muttersprache und eines anderen kulturellen Hintergrunds zu kommunizieren. Die Notwendigkeit zu einer interkulturellen Erziehung in der Schule hat die Kultusministerkonferenz (KMK) erkannt und entsprechende Empfehlungen erarbeitet, die in der Folge unter anderem zur Entwicklung eines neuen Schultyps - der Staatlichen Europaschule Berlin - geführt haben.

Die Empfehlungen der KMK zu interkultureller Erziehung

Grundlage für die Einrichtung der bilingualen Schulen im Rahmen der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB) Anfang der neunziger Jahre sind Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) wie der Beschluss der KMK zur europäischen Dimension im Unterricht vom 8. Juni 1978, die Anregung zu einem vorurteilsfreien Dialog über kulturelle Werte und Interessen, die "Erklärung zu Toleranz und Solidarität". Die vorgeschlagenen Maßnahmen versuchen, "auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland angemessen zu reagieren und die heranwachsende Generation auf die Anforderungen einer erhöhten beruflichen Mobilität, der europäischen Integration und des Lebens in Einer Welt vorbereiten zu können"¹⁵.

Begründet wird eine interkulturelle Erziehung unter anderem mit der zunehmenden weltweiten Vernetzung und staatliche und kulturelle Grenzen überschreitende Mobilität. Hierzu zählt auch die zunehmende ökonomisch und politisch begründete Migration, die weltweit zu immer mehr sprachlich sowie kulturell heterogenen Gesellschaften führt. Dieser Realität muss auch die Erziehung in einer solchen Gesellschaft entsprechen.

Als wichtigste Voraussetzung für interkulturelle Erziehung werden das Vorhandensein sozialer Beziehungen und Denkweisen gegenseitigen Respekts genannt. An einer interkulturellen Schule haben die Schüler die Gelegenheit kulturelle Unterschiede erleben und können so in konkreten Situationen einen angemessenen Umgang miteinander üben.

¹⁵ vgl. Empfehlung der KMK "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" 1996

Lehrinhalte sollten nicht künstlich erweitert werden, vielmehr sollen die bestehenden Inhalte interkulturell akzentuiert werden. Methodisch soll interkulturelle Erziehung vor allem durch fächervernetztes problemorientiertes und handelndes Lernen erfolgen.

Ziel der interkulturellen Erziehung ist nicht das bloße kennen lernen weiterer Kulturen sondern der Umgang mit einer multikulturellen Situation. Dies wird unter anderem auch dadurch deutlich, dass sich auch der nichtdeutsche Muttersprachenunterricht der zweisprachigen Schüler "an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen orientiert"¹⁶ anstatt monokulturelle oder monoethnische Inhalte zu vermitteln.

Die Idee ist nicht ganz neu, so wurde z.B. in den sechziger Jahren bereits mit dem Beschluss zum "Unterricht für Kinder von Ausländern" eine "Förderung der deutschen wie der jeweiligen Muttersprache in der Schule angeregt"¹⁷. Eine breite Umsetzung dieser Anregungen blieb jedoch weitgehend aus. Die Zunahme rassistisch motivierter gewalttätiger Ausschreitungen Anfang der neunziger Jahre veranlasste die KMK nun in einer "Erklärung zu Toleranz und Solidarität" die Umsetzung von Maßnahmen zur Vermittlung von Achtung vor anderen Kulturen und eines verständnisvollen Miteinanders einzufordern. Basierend auf dem Maastrichter Vertrag wird unter anderem erneut die "Förderung der europäischen Dimension im Bildungswesen" vorgeschlagen die Schule hat demzufolge die Aufgabe, "die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen"¹⁸.

Konzeption der interkulturellen Erziehung an der SESB

Entsprechend wurden seit Ende der achtziger Jahre in Berlin unter anderem von Elternvereinen, der Europa-Union und der Ausländerbeauftragten von Berlin Konzeptionen für eine europäisch orientierten Schule entwickelt. Mit Beginn des Schuljahres 1992/93 wurde dann die SESB eingeführt und im April 1993 als Schulversuch genehmigt¹⁹ und ist somit weder ein gesonderter Schulzweig noch eine Schule besonderer Prägung sondern Teil der Berliner Grundschule²⁰.

Mit ihrer Konzeption entspricht die SESB auch der 1996 im KMK-Beschluss "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" geforderten

¹⁶ a.a.O.

¹⁷ a.a.O.

¹⁸ Beschluß der KMK zur europäischen Dimension im Unterricht 1978

¹⁹ vgl. Gräfe-Bentzien

Konkretisierung interkultureller Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Neben der Anregung Schulmaterialien und Lehrpläne auf deren Verwendbarkeit im interkulturellen Unterricht zu überprüfen wird eine "intensive Weiterarbeit an dem von der Kultusministerkonferenz verfolgten Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere hinsichtlich der Förderung der sprachlichen Vielfalt durch ... bilingualen Unterricht"²¹ gefordert. Gleichzeitig soll die Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte erleichtert werden.

Ziel des Schulversuchs der SESB ist die integrierte Erziehung bilingualer Lerngruppen in einem durchgehend zweisprachigen Unterricht. Die Klassen sind jeweils zur Hälfte aus Schülern deutscher bzw. nichtdeutscher Herkunftssprache zusammengesetzt. Jede bilinguale Sprachkombination an einem Standort der SESB behandelt die jeweilige Mutter- und Partnersprache gleichrangig. Mit dem Erwerb der Partnersprache sind soziale Erfahrungen und kulturelle Aktivitäten verbunden. Die Kinder bekommen Einblick in die Kultur des Landes bzw. der Länder der jeweiligen Partnersprache. Mit ihrer Muttersprache bleibt allen Kindern die kulturelle und nationale Identität erhalten.²²

Interkulturelle Erlebnisse und Erfahrungen werden im Unterricht und in außerunterrichtlichen Ganztagsaktivitäten vermittelt, indem kulturelle Gewohnheiten, Alltagserlebnisse, Feste im Jahresablauf thematisiert sowie besondere Veranstaltungen zum jährlichen Europa-Tag genutzt werden. Der europäische Gedanke und Kultur übergreifende Aktivitäten werden dadurch besonders hervorgehoben.²³

Eine zentrale Rolle spielt dabei der Kontakt mit der Partnersprache. Der Fremdsprachenerwerb an der SESB ist grundsätzlich von einem regulären seit einigen Jahren an Berliner Schulen praktizierten frühen Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden, weil es hier einen weitaus stärkeren Kontakt mit der Fremdsprache gibt und dieser eine soziale Bedeutung zukommt. Dem kommt die SESB unter anderem auch durch die Konzeption als verlässliche Ganztagschule mit Nachmittagsbetreuung nach.

Der Sprachunterricht erfolgt in nach Erstsprache getrennten Gruppen. Weitere Fächer werden je zur Hälfte in Deutsch und in der Partnersprache unterrichtet. Die genaue Aufteilung der Fächer und Sprachen ergibt sich wie folgt:

²⁰ vgl. BIL 1996, S.4

²¹ vgl. Empfehlung der KMK "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" 1996

²² Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB, S.1

²³ ibid.

<u>Teilgruppe 1</u>	<u>Ganze Klasse</u>	<u>Teilgruppe 2</u>
Muttersprache: Partnerspr. Partnersprache: Deutsch	50% Deutsch, 50% Partnerspr. Sachkunde (Partnerspr.) Mathematik (Deutsch) Musik, Kunst, Sport (Muttersprache des Lehrers)	Muttersprache: Deutsch Partnersprache: Partnerspr.
+ 2 Förderstunden		+ 2 Förderstunden

Die Verteilung der Stundenanzahl für den Sprachunterricht für die Klassen 1 bis 6 entspricht folgender Aufstellung:

Klasse	1	2	3/4	5/6
Erstsprache	7	7	6	5
Partnersprache	3	4	6	6
weitere Fremdsprache	-	-	-	5

Die Lehrer unterrichten in ihrer jeweiligen Muttersprache, sollten aber der Partnersprache mächtig sein, um ggf. auf partnersprachliche Äußerungen von Schüler reagieren zu können. Ferner verfügen zweisprachige Lehrer über Erklärungsmuster, die auf dem Vergleich der beiden Sprachsysteme basieren²⁴.

Die anvisierte Kompetenz für die Muttersprache ist die Förderung der Muttersprache entsprechend einer Schulausbildung im Herkunftsland. Die Partnersprache soll von den Schülern als Kommunikationsmittel in zunehmend komplexeren Situationen angemessen anwenden können²⁵. Spätestens am Ende der 4. Klasse soll gewährleistet sein, dass alle Schüler dem Unterricht in beiden Sprachen problemlos folgen können. Der Schrifterwerb in der Partnersprache setzt ab Beginn der 2. Klasse ein. Hierbei ist wiederum darauf zu achten, dass die Schüler Sprache in ihrer kommunikativen Funktion kennen lernen.²⁶

Im Rahmen der musisch-ästhetischen Erziehung sollen unter anderem Begrüßungsrituale, Höflichkeitsformen, Alltagserlebnisse, Gedichte und Lieder dazu verwandt werden, die beiden Kulturen vorzustellen und praktisch zu erleben.

Es ist wichtig, dass die Sprachaufnahme und -anwendung in die Sachthemen des Unterrichts integriert ist. Hieraus ergibt sich die Forderung nach einem Fächer übergreifenden Unterricht. Für Themenkomplexe werden Teilaspekte für die einzelnen Fächer ausgearbeitet, so wird den Schülern ein ganzheitlicher

²⁴ vgl. Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB, S. 2

²⁵ vgl. Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB, S. 12

Lernprozess ermöglicht. Teil dieses Ansatzes ist auch, dass Projektstage als fester Bestandteil des Schulalltags einzuplanen sind.

Von der Vorschule an stehen Lehrer der SESB vor der Herausforderung heterogener Lerngruppen. So haben einige Kinder geringe oder keine Vorkenntnisse einer Fremdsprache während andere bereits zweisprachig aufgewachsen sind. Daraus ergibt sich ein Anspruch der Schüler auf individuell differenzierte Förderung²⁷.

Daraus ergibt sich auch die Forderung, möglichst lange auf die Vergabe von Zensuren zu verzichten und statt dessen aussagekräftige Lernentwicklungsberichte (LEB) zu erstellen.

Der Unterricht an der SESB erfordert eine starke Kooperation seitens der Lehrer. So sollen Arbeitsmaterialien, aber auch persönliche Erfahrungen ausgetauscht werden. Hierzu zählt auch die Kooperation verschiedener Europaschulen mit gleicher Partnersprache. Durch den Austausch sollen auch die pädagogischen Konzepte für den Unterricht an der SESB weiterentwickelt werden.

Das Verhältnis von deutschen Lehrern und Lehrern der Muttersprache sollte im Idealfall 1:1 sein. Im Gegensatz zur JFK-Schule wird die Arbeit der Lehrer nichtdeutscher Herkunft nicht gleichwertig vergütet, solange sie nicht eine deutsche Lehrqualifikation vorweisen können.

Die Partnersprache Englisch an der SESB

Teil der SESB sind zwei Grundschulen mit Englisch als Partnersprache, die Erich-Kästner-Grundschule in Zahlendorf und die Charles-Dickens-Grundschule in Charlottenburg. Seit dem Schuljahr 1999/2000 wird das Programm als Kooperation des Schillergymnasiums und der Max-Liebermann-Realschule in Charlottenburg fortgesetzt, wobei die Schüler der beiden SESB Grundschulen bislang geschlossen auf das Schiller-Gymnasium wechselten. Seit kurzem bietet auch die Internationale Schule in Zehlendorf eine weiterführende deutsch-englische Erziehung an.

Während die Charles-Dickens Grundschule nur einen bilingualen Zug führt, ist die Erich-Kästner-Grundschule zu 100% Europaschule.

²⁶ vgl. Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB, S. 9

²⁷ Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB, S. 2

4. Unterrichtsbeobachtungen

Nachdem die Entstehung und Konzeption der wichtigsten zwei Einrichtungen deutsch- – englisch-sprachigen Unterrichts in Berlin vorgestellt wurden, soll nun auf die aktuelle Situation und verbleibende Probleme eingegangen werden. Bei Besuchen in den zwei Grundschulen der SESB mit Partnersprache Englisch sowie dem Oberschul-Teil der JFK-Schule konnte ich einen Eindruck gewinnen, unter welchen Bedingungen dort bilingualer Unterricht durchgeführt wird.

Das Niveau der sprachlichen Kompetenz in der jeweiligen Partnersprache empfand ich im Gegensatz zur Regelschule an allen drei Schulen als außerordentlich gut, man kann bei den allermeisten Schülern ohne Zweifel von einer Zweisprachigkeit reden.

An der SESB erfolgt der Sprachunterricht in Gruppen halber Klassenstärke. Leider sind diese ‚Teilungsstunden‘ jedoch auch oft die ersten Stunden, die bei Lehrermangel oder Erkrankung von Lehrern zusammengelegt werden. Auch an der JFK-Oberschule waren die Englisch-Kurse relativ klein, so daß meist eine ruhige, konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrschte.

Die Lehrer sprechen mit den Schülern fast ausschließlich ihre Muttersprache. Bei Verständnisproblemen werden Mitschüler motiviert, Sachverhalte zu erklären. So habe ich eine Situation im deutschsprachigen Mathematikunterricht erlebt, wo einem Junge, der erst vor drei Wochen von England nach Berlin gekommen ist und sehr wenig deutsch versteht, ein Partnerschüler englischer Muttersprache zugeteilt wurde, der die Unterrichtsinhalte gegebenenfalls übersetzt. In einer anderen Situation hat die kanadische Klassenlehrerin im Kunstunterricht eine Mitschülerin ermuntert, das Wort *stencil* (Schablone) auf deutsch zu erklären, um dem Prinzip der Einsprachigkeit der Lehrkräfte zu entsprechen.

Unter sich kommunizieren die Schüler in der überwiegenden Anzahl aller Fälle in deutsch. Teilweise wechseln sie zwischen den Sprachen oder benutzen Wörter einer Sprache in der anderen Sprache, wenn ihnen das entsprechende Wort nicht einfällt, so sagte ein Schüler z.B.: „Wir haben unser eigenes *sheet*“ (Arbeitsbogen).

Während einer Unterrichtssequenz zur Wortschatzarbeit an der Charles-Dickens-Grundschule wurde die Pluralbildung im Englischen erarbeitet. Die Schüler beginnen die Ausnahmen zu hinterfragen: „If it’s *mouse* and *mice*, why isn’t it *house* and *hice*?“ Die Lehrerin antwortet: „You’re trying to put logic into

language, but language has developed over hundreds of years“. Diese Sequenz zeigt, dass die Schüler schon sehr früh für Sprache und Sprachstrukturen sensibilisiert werden. Ferner bietet der frühe Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts die Möglichkeit, spielerische Übungen einzubinden. So ließ eine Lehrerin der Erich-Kästner-Grundschule die Verlaufsformen von Verben (*I am going* - ich gehe gerade) üben, in dem sie die Schüler aufforderte, Tätigkeiten in Pantomime vorzuspielen und von den Mitschülern raten zu lassen.

Der Andrang ist an allen drei Schulen sehr groß. In der Regel werden die Plätze im Losverfahren vergeben. Ein weit verbreitetes Missverständnis ist allerdings die Annahme, dass der Zweitsprachenerwerb an einer bilingualen Schule mühelos, quasi im Schlaf, erfolgt. Peter Kunsmann bemerkt dazu, dass "selbst an einer Schule dieser Art der Erwerb einer zweiten Sprache Anstrengungen erfordert"²⁸. Eine totale Immersion der Kinder in eine Umgebung in der nur die Zweitsprache gesprochen wird, wie sie für den Spracherwerb ideal wäre, ist jedoch mit der Idee eines bi-kulturellen Austauschs nicht vereinbar, besteht doch der Anspruch, dass Schüler die kulturelle Identität und den Sprachgebrauch der eigenen Kultur gegenüber den anderen Schüler vertreten. Haben schwache Schüler defizitäre Sprachkenntnisse, so fällt es ihnen oft doppelt schwer, dem Sachunterricht in der Partnersprache zu folgen. So ist die zweisprachige Erziehung zugleich eine einmalige Chance für starke Schüler und eine Gefahr für schwächere Schüler.

Über den *bilingualen* Unterricht hinaus wird immer wieder auf den *bi-kulturellen* Charakter der JFK-Schule hingewiesen. So gehen gesellschaftliche, kulturelle und politische Merkmale oft ähnlich stark auseinander wie die sprachlichen²⁹. Im Umgang mit diesen Unterschieden lernen die Schüler, "was niemals durch Buchwissen und in einsprachigen Klassen erreicht werden kann"³⁰, wie der U.S. Minister John Kornblum bemerkt. Während meiner Hospitation habe ich ein konkretes Beispiel erlebt, wo in einem Leistungskurs Englisch, der von einer Amerikanerin aus Seattle unterrichtet wurde, die traditionellen Berliner Mai-Krawalle mit den Unruhen von Seattle während des WTO-Gipfeltreffens verglichen wurde.

Hierbei ergeben sich jedoch auch Probleme und besondere erzieherische Herausforderungen. An der bi-nationalen JFK-Schule begegnen sich lediglich

²⁸ *ibid.*

²⁹ vgl. Kunsmann, S. 44

zwei Kulturen. Im Gegensatz zu dem facettenreichen Bild einer multikulturellen Gesellschaft ergibt sich hier eine zwangsläufige Zuordnung zu einer von zwei Seiten mit durchaus verschiedenen kulturellen Erfahrungen, z.B. abweichende pädagogische Ansätze, und Interessen, z.B. das Erreichen der Kriterien für den jeweiligen nationalen Schulabschluss. Eine solche Situation führt zwangsläufig zu starken Spannungen. Nach Beobachtung eines Lehrers der JFK-Schule teilen sich die Mitglieder der Schule in zwei Gruppen: Diejenigen, die sprachlichen und kulturellen Unterschiede verstehen und eine hohe Energie aufwenden, um interkulturelle Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden, und diejenigen, die die Unterschiede noch nicht verstanden haben und sich anstrengen sich interkulturelle Missverständnisse und Konflikte anderweitig zu erklären³¹.

Es lassen sich einige Schwierigkeiten beobachten, die oft organisatorischer Art sind und sich dann auf den bilingualen Unterricht auswirken. Ein solches Problem stellt zum Beispiel an allen Schulen die hohe Fluktuation von englischsprachigen Schülern dar. Kinder ziehen mit ihren Eltern weg, andere kommen dazu, die, wie oben bereits angedeutet, teilweise noch kein Deutsch sprechen.

In der JFK-Schule wird hierauf mit einer regelmäßigen konsequenten Neuverteilung der Lerngruppen alle zwei Schuljahre reagiert. Ein weiteres Problem ist hier die Tatsache, dass viele amerikanische Lehrer nach zwei Jahren bereits wieder in die USA zurück gehen, unter anderem weil die Gehälter dort vergleichsweise höher sind. Gerade in einem kooperativen Zusammenhang der es erfordert, dass man sich auf einander einstellt und gemeinsame Vorgehensweisen entwickelt, stellt diese hohe Fluktuation ein Problem dar. Als ein Vorteil ist jedoch zu nennen, dass sich oft vor allem jüngere amerikanische Lehrer dafür interessieren in Berlin zu unterrichten, so dass das Durchschnittsalter der Lehrer wohl deutlich unter dem Schnitt sonstiger Berliner Schulen liegt.

An der Charles-Dickens-Grundschule ergibt sich ein ganz anderes Problem aus der Situation, dass hier eine bestehende Regelschule zur Europaschule modifiziert wurde. Dies hat zur Folge, dass Lehrer in das Projekt eingebunden sind, die an bilingualer Erziehung entweder nicht interessiert sind oder sich vor

³⁰ Kornblum, S. 2

³¹ vgl. Goldschmidt, S. 333

allem für die besonderen Aufgaben im bilingualen Unterricht nicht qualifiziert sehen.

Zum Zeitpunkt meiner Hospitation wurde an der Erich-Kästner-Grundschule der fächerübergreifende Themenkomplex Industrialisierung behandelt. Die Thematisierung der Veränderungen Europas im Zuge der Industrialisierung und deren Auswirkungen auf die europäischen Kulturen zeigt die Integration der europäischen Dimension in das Curriculum der SESB.

Dieses modifizierte Curriculum stellt Lehrer der SESB immer wieder vor ein großes Problem bei der Erarbeitung geeigneter Unterrichtsmaterialien. Teilweise bringen die englischsprachigen Lehrer Materialien aus deren Herkunftsländern mit. Oft müssen aber Materialien mit hohem Zeitaufwand individuell entwickelt werden. Für eine Auswertung und Reflexion des eigenen Unterrichts bleibt da nach Aussagen einiger Lehrer kaum noch Raum.

So ergeben sich neben den methodischen auch inhaltliche Unsicherheiten. Lehrer kritisieren, dass es zu wenige verbindliche Vorgaben und Konzeptionen für den Unterricht gibt. Bei der SESB handelt es sich um einen recht kurzfristig vorbereiteten Schulversuch, bei dem eine angemessene wissenschaftliche Begleitung und Evaluation dieser neuartigen Unterrichtsform bislang ausblieb. Der in der Konzeption geforderte Austausch zu speziellen Unterrichtsmethoden ist aus Zeitmangel größtenteils nicht intensiv genug. Auch der Austausch zwischen den verschiedenen Schulen der SESB bleibt nach Aussagen einiger Lehrer nach wie vor aus. Hier fehlt ein institutioneller Rahmen wie z.B. eine besondere Freistellung von z.B. einer Stunde pro Woche für Lehrer der SESB.

Auch an der JFK-Schule wurden anfängliche Erwartungen, das Erziehungsdirektorium würde die Konzepte aus den Gründungszeiten evaluieren und entsprechende Veränderungen vornehmen, nach Eintreten der Routine enttäuscht.

Es ist anzunehmen, dass eine umfangreichere wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung der Lehrer bei der Konzeption ihres bilingualen Unterrichts eine einheitlichere Qualität gewährleisten würde.

Offensichtlich gibt es neben den Erfolgen nach wie vor auch Probleme. Es muss allerdings gesagt werden, dass eine neues oder abweichendes Pädagogisches Konzept immer eine große Herausforderung ist, die wohl kaum auf Anhieb perfekt zu lösen ist. Gerade eine zweisprachige Erziehung stellt äußerst hohe

Anforderungen an Pädagogen wie auch Schüler. Als um so bemerkenswerter sind die bereits errungenen Erfolge zu betrachten.

5. Zweisprachige Erziehung im Spiegel der politischen Diskussion

Zweisprachige Erziehung trifft in Berlin nicht selten auf Kritik oder indirekten Widerstand durch schlichte Ignoranz der prekären Lage vieler Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (ca. 30% verlassen die Schule ohne Schulabschluss³²). So wurde z.B. ein Projekt zur zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder von der Schulverwaltung 1995 durch massive Mittelkürzungen behindert. Als Konsequenz hat sich die Anzahl der teilnehmenden Schulen bis 2000 halbiert³³. Diese Maßnahmen stehen im krassen Widerspruch zu Plänen der Schulverwaltung zu einer "Bildungsoffensive für SchülerInnen nichtdeutscher Erstsprache"³⁴.

Der schulpolitische Sprecher der Fraktion Bündnis90/Grüne des Berliner Abgeordnetenhauses Özcan Mutlu hebt in diesem Zusammenhang die guten Ergebnisse der Europaschulen als Beweis hervor, dass eine erfolgreiche zweisprachige Erziehung möglich sei. Vielmehr als "das Modell der Zweisprachigkeit als gescheitert zu erklären", sollte man sich bemühen, die multikulturelle Realität der Metropolen in Rahmenplänen und Lehrmitteln widerzuspiegeln und den Umgang mit einer solchen Situation in der Lehrerausbildung zu thematisieren³⁵. Letzteres ist in der Berliner Lehrerausbildung mit der Einführung eines Pflichtscheins zur interkulturellen Erziehung umgesetzt worden. Auch in der TAZ wird betont dass die Voraussetzung dafür, dass sich Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache an ihrer Schule angenommen fühlen, sei, dass „alle SchülerInnen und Erwachsenen die Kompetenz zur interkulturellen Kommunikation entwickeln“.³⁶

Immer wieder jedoch werden Meinungen laut, dass einige Kinder als Ergebnis einer zweisprachigen Erziehung in keiner der beiden Sprachen eine

³² vgl. Kleff

³³ Bilinguale Alphabetisierung

³⁴ vgl. Kleff

³⁵ vgl. Bilinguale Alphabetisierung

³⁶ Kleff

Ausreichende Kompetenz zeigen. Die Aussagekraft und Allgemeingültigkeit der wenigen durchgeführten Sprachtest ist jedoch in der Regel anzuzweifeln.

Werden die sprachlichen Ziele auch nicht immer komplett erreicht, so muss gesagt werden, dass die Zweisprachigkeit auch nur Teil der Ziele einer interkulturellen Erziehung sind. Beide Konzepte versuchen, bei den Schülern ein Interesse für andere Kulturen zu wecken, eine Vorurteils-kritische Einstellung zu entwickeln und soziale Kompetenzen in einer interkulturellen Situation zu vermitteln.

Das Erreichen dieser Fähigkeiten lässt sich durch keinen systematischen Test belegen sondern nur mit den alltäglichen Erfahrungen der Lehrer und Schüler dieser Schulen. Trotz aller bestehender Schwierigkeiten und Herausforderungen habe ich den Eindruck gewonnen, dass, nicht zuletzt aufgrund eines starken persönlichen Engagements vieler Lehrer, wesentliche Ziele der interkulturellen Erziehung an den vorgestellten Schulen erreicht werden.

6. Literatur

Berliner Institut für Lehrer- fort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) (Hrsg.) (1996) : *Pädagogische und grundschuldidaktische Grundlagen der Staatlichen Europaschule Berlin* Berlin, Berliner Institut für Lehrer- fort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.

Gräfe-Bentzien, Sigrid (2000) Evaluierung bilingualer Kompetenz, Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB) <<http://www.diss.fu-berlin.de/2001/14/index.html>> 22.02.2002.

Goldschmidt, Dietrich (1979) "Alternative Schulgestaltung? Der Weg der John-F.-Kennedy-Schule in Berlin" in *Alternative Schulen ?* Goldschmidt/Roeder (Hg.) , Stuttgart, Ernst Klett.

Kornblum, John (1985) "Fünfundzwanzig Jahre Kennedyschule" in *John F. Kennedy School 1960 -1985*, Matthias Trüper (Hg.), Berlin, JFK-Schule.

Kunsmann, Peter (1985) "JFKS - eine bilinguale oder bikulturelle Schule?" in *John F. Kennedy School 1960 -1985*, Matthias Trüper (Hg.), Berlin, JFK-Schule.

Schürmann, Ulrich (1985) "Ein Symbol deutsch-amerikanischer Partnerschaft" in *John F. Kennedy School 1960 -1985*, Matthias Trüper (Hg.), Berlin, JFK-Schule.

Kleff, Sanem "Die Sprachfalle" aus der TAZ vom 28.09.2000, S. 23

"Bilinguale Alphabetisierung" aus dem Tagesspiegel vom 28.09.2000

"Homepage der Max-Liebermann-Oberschule"
<<http://www.mlo-berlin.de/europa.htm>> 20.01.2002.

"Gesetz über die JFK-Schule (Deutsch-Amerikanische Gemeinschaftsschule) vom 26. Oktober 1964" in *Schulrecht*, Neuwied, Luchterhand, S. 71 ff..

"Beschuß der KMK zur europäischen Dimension im Unterricht" vom 8. Juni 1978, Fassung vom 7. Dezember 1990, 2. Abschnitt

"Empfehlung der Kultusministerkonferenz 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule' ", Beschuß der KMK vom 25.10.1996, Berliner Bildungsserver <<http://bebis.cidsnet.de/faecher/feld/interkultur/kmk/>> 28.02.2002.

"Unterrichtspläne für die Partnersprachen der SESB", Präambel, Berlin, ca. 1995.