

2 Binational-bilinguale Schulprojekte im Fokus

Die vorliegende Studie fragt, welche Peer-Beziehungen in den Klassen 7 bis 10 eines deutsch-polnischen und eines deutsch-tschechischen Schulprojektes entstanden sind. Beide Projekte liegen in Grenznähe und haben im Zuge des europäischen Einigungsprozesses beachtliche bildungspolitische Aufmerksamkeit erfahren. Sie gelten gemeinhin als Beiträge zur Völkerverständigung und europäischen Integration. Sie sollen aber auch die Schülerschaft, die diese Projekte besucht, besonders fördern und für den europäischen Arbeitsmarkt in besonderer Weise qualifizieren. Mehrsprachigkeit, Bilingualität, Interkulturalität oder Begegnung sind jene Leitkonzepte, die in diesem Zusammenhang häufig erwähnt, aber nur sehr selten präzisiert werden. So kommt es, dass eine empirische Untersuchung der schulischen Peer-Beziehungen in zwei binational-bilingualen Schulprojekten vor einer eigentümlichen Situation steht: Beide Projekte werden mit zahllosen politischen und moralischen Erwartungen konfrontiert, beide knüpfen an eine bildungspolitische Rhetorik an, reagieren auf eine komplexe regionale Situation und nutzen – auf mehr oder minder explizite Weise – wissenschaftliche Termini und Konzepte, um ihre pädagogische Arbeit zu begründen. Diese Gemengelage von Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen muss im Vorfeld einer empirischen Analyse durchdrungen und systematisiert werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass unklar bleibt, worüber man redet, wenn man von sozialen Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten redet. Dies gilt für den Forschenden wie die Leser gleichermaßen. Während das dritte Kapitel den relationalen Ansatz dieser Untersuchung entfaltet, indem es theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse der Forschung zu sozialen Beziehungen in Schulklassen erörtert, besteht das Ziel dieses Kapitels darin, eine systematische Einordnung der beiden Schulprojekte vorzunehmen und deren Konzeption und Struktur zu erläutern. Dies soll durch einen multiperspektivischen Zugang gewährleistet werden, der auf verschiedene Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren eingeht.

Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf ausgewählte Kontextfaktoren, die für die Schulen in konzeptioneller und struktureller Hinsicht relevant sind. Diese Kontextfaktoren sind zugleich für die weitere Argumentation bedeutsam, denn ihre Analyse bereitet die Formulierung der Fragestellungen der Untersuchung vor. Die folgenden Abschnitte nehmen in dreierlei Hinsicht eine Einbettung der beiden binational-bilingualen Schulprojekte vor. In einem ersten Teil werden Zieldimensionen europäischer Bildungspolitik erörtert. Dabei geht es zunächst um die bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union, anschließend um den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), der ein Konzept von Mehrsprachigkeit enthält. Gezeigt wird, inwiefern die beiden Schulprojekte den Zielen europäischer Bildungspolitik entsprechen (Abschnitt 2.1). Da diese Zielsetzungen aber abstrakt bleiben und kaum Hinweise auf ihre Umsetzbarkeit und konkrete Realisierung enthalten, sind – so das zentrale Argument dieses Abschnitts – spezifische Zwischenschritte notwendig, um von der abstrakten Ebene europäischer Bildungsziele auf die Ebene zweier Schulprojekte in Görlitz und Pirna zu gelangen. Diese Zwischenschritte werden im Folgenden als *Respezifikationen* bezeichnet. Eine erste Respezifikation bezieht sich auf das regionale Umfeld, in das die beiden Einzelschulen eingebettet sind. Gerade die komplexe Kons-

tellation vor Ort – Schulschließungen und Abwanderung sind zwei Entwicklungstendenzen – kann hier nur angedeutet werden (Abschnitt 2.2). Eine zweite Respezifikation bezieht sich auf pädagogische und sprachdidaktische Konzepte, die für beide Schulprojekte relevant sind. Relevant sind sie auf zweierlei Weise: Zum einen rekurren die Projekte zumindest implizit auf einige Termini und Konzepte aus fachwissenschaftlichen Diskursen. Zum anderen stellen solche Konzepte Kontexte dar, die eine theoriegeleitete Erforschung sozialer Beziehungen in binational-bilingualen Schulprojekten ermöglichen und als Analysefolie dienen können (Abschnitt 2.3). Thematisiert werden der Diskurs Interkultureller Bildung, Konzepte interkultureller Kompetenz, Konzepte institutioneller Diskriminierung sowie Konzepte bilingualer Erziehung. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick auf die Konzeption der beiden Schulprojekte und deren Umsetzung. Beide Projekte werden nacheinander und in unterschiedlichen Dimensionen analysiert (Abschnitt 2.4). Das Kapitel endet mit einem Vergleich der beiden Projekte und einem kurzen Fazit, das Schlussfolgerungen für die weitere Untersuchung zieht (Abschnitt 2.5).

Die in diesem Kapitel vorgenommene Einbettung erfolgt aus einer Forschungsperspektive, d. h. sie nimmt Erfahrungen aus dem Forschungsprozess auf, bindet diese an bildungspolitische Entwicklungstendenzen und fachwissenschaftliche Diskurse an und konstruiert hieraus jene Aspekte, die als Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren für das deutsch-polnische Schulprojekt in Görlitz und das deutsch-tschechische Schulprojekt in Pirna analysiert werden.

2.1 Die Einbettung der Schulprojekte in die europäische Bildungspolitik

Die beiden binational-bilingualen Schulprojekte in Görlitz und Pirna sind in einen bildungspolitischen Kontext eingebettet. Dieser strukturiert die beiden Projekte nicht nur in Form gesetzlicher Rahmenbedingungen und administrativer Vorgaben, sondern insbesondere auch durch politische Ideen und Zielsetzungen. Die folgenden Abschnitte konzentrieren sich auf die europäische Ebene der Bildungspolitik: Während zunächst allgemeine Zielsetzungen der Europäischen Union beleuchtet werden (Abschnitt 2.1.1), richtet sich der Blick anschließend auf das Konzept der Mehrsprachigkeit, die nicht nur Mittel zur Umsetzung allgemeiner Bildungsziele, sondern auch eigenständiges Bildungsziel sein soll (Abschnitt 2.1.2).

2.1.1 Bildungspolitische Zieldimensionen der Europäischen Union

Die bildungspolitische Zusammenarbeit in Europa ist nicht frei von Spannungen, die zwischen einzelnen souveränen Nationalstaaten und ihrer supranationalen Organisation – in einem Staatenverbund und anderen politischen Gremien – entstehen. Die Spannungen spiegeln sich wider in einem permanenten Aushandlungsprozess darüber, welche Kompetenzen die Europäische Union (EU) gegenüber ihren Mitgliedsstaaten hat und von diesen übernimmt. Die Bemühungen der Europäischen Union, die nationalen Bildungspolitiken zu beeinflussen, ergeben sich aus zwei generellen Zielsetzungen. *Erstens* beabsichtigt die EU, zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu werden, wie es in der Lissabon-Strategie heißt. Man betont, dass dieses ehrgeizige Ziel nur zu erreichen

sei, wenn die EU über hochqualifizierte Arbeitskräfte verfügt. Um die Qualifikation der arbeitsfähigen Bevölkerung zu steigern, hat man ganz unterschiedliche Bildungsmaßnahmen entwickelt, die gemeinhin als Investitionen in Humankapital verstanden werden. Neben der Ausrichtung auf Erfolg in einer globalisierten Ökonomie ist ein *zweites* Ziel der EU, die europäische Integration voranzutreiben. So fordert man, die EU dürfe sich nicht allein als Wirtschaftsraum definieren, da ein „rein ökonomisch ausgerichtetes Europa keinen Bestand haben würde“ (Berggreen-Merkel 2006: 31). Vor dem Hintergrund der zweiten Zieldimension gewinnen Fragen der Demokratisierung, Partizipation, Völkerverständigung und der Entwicklung einer europäischen Identität an Bedeutung; sie werden z. B. in den Berichten des Adonnino-Ausschusses zum „Europa der Bürger“ behandelt. Beide Zieldimensionen rücken Bildung als Mittel für andere gesellschaftliche Zwecke ins Zentrum: zum einen als Mittel zur Qualifikation, zum anderen als Mittel zur gesellschaftlichen Integration. Aus der Verbindung der beiden von der EU postulierten Zieldimensionen ergeben sich spezifischere bildungspolitische Ziele für allgemeine wie berufliche Bildung.

Ein *erstes* Ziel besteht darin, eine „europäische Dimension im Bildungswesen“ zu entwickeln, vor allem „durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2008, C 115: 120). Intendiert ist damit eine Stärkung der National- und Regionalsprachen angesichts des Bedeutungsgewinns des Englischen als *lingua franca* innerhalb der EU. Vor allem – und dies ist für die weitere Diskussion entscheidend – ist Mehrsprachigkeit (*multilingualism*) aus EU-Sicht ein zentrales Mittel dafür, die inhaltlich nicht weiter präzierte „europäische Dimension im Bildungswesen“ zu entwickeln. Mehrsprachigkeit erfüllt dabei eine doppelte Funktion: Sie wird zum einen als eine der wichtigsten Kompetenzen betrachtet, die Individuen für den Erfolg in einer globalisierten Wissensökonomie benötigen. Zum anderen wird Mehrsprachigkeit als ein Instrument für die soziale und kulturelle Integration Europas verstanden. Zwischen beiden Funktionsbestimmungen sind unterschiedliche Akzentsetzungen und Spannungen möglich. Ein *zweites* Ziel der EU-Bildungspolitik lautet, die Mobilität von Lernenden und Lehrenden zu fördern, wobei im Mittelpunkt die „Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten“ (ebd.) steht. Manifest wird dieses Ziel im Bologna-Prozess der Vereinheitlichung der europäischen Studienabschlüsse, der in vielen europäischen Ländern mit einer umfassenden Reform des Hochschulsektors verbunden ist. Erwähnenswert für die weitere Diskussion ist vor allem das Europäische Abitur bzw. Baccalauréat – ein in allen Mitgliedsstaaten der EU anerkanntes Zertifikat allgemeiner Hochschulreife, das Absolventen der sog. Europäischen Schulen erwerben können. *Drittens* beabsichtigt die EU-Bildungspolitik, die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen zu fördern. Dabei sind Verbindungen zwischen Bildungsinstitutionen eines Sektors (z. B. in der sekundären Bildung) ebenso denkbar wie sektoren-übergreifende Kontakte. *Viertens* soll der „Informations- und Erfahrungsaustausch über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten“ (ebd.) ausgebaut werden. Für den Bereich der allgemeinen Bildung ist nicht zuletzt das *fünfte* Ziel von Bedeutung, das die Förderung des Jugendaustausches und des Austauschs von Sozialpädagogen ebenso beinhaltet wie die „verstärkte Beteiligung der Jugendlichen am demokratischen Leben in Europa“ (ebd.).

Fragt man nun, inwiefern die binational-bilingualen Schulprojekte in Pirna und Görlitz diese Ziele europäischer Bildungspolitik aufgreifen, so zeigt sich, dass sie *erstens* zur Entwicklung der „europäischen Dimension“ im Bildungswesen beitragen möchten, indem sie das Erlernen und die Verbreitung der Sprachen von jeweils zwei EU-Mitgliedsstaaten för-

dern. Indem die beiden Projekte nicht nur bilingual, sondern auch binational angelegt sind und Schüler und Lehrer aus je zwei Nationen aufnehmen, zielen sie *zweitens* auf die Mobilität der Lernenden und Lehrenden aus den beiden Nachbarstaaten, die an den Gymnasien in Görlitz und Pirna lernen und unterrichten. Auch auf das *dritte* und das *vierte* Ziel europäischer Bildungspolitik gehen die beiden Schulprojekte ein, denn sie wollen zur Zusammenarbeit und zum Austausch zwischen Bildungseinrichtungen beitragen: So sind Kontakte entstanden zwischen dem Pirnaer Schiller-Gymnasium und dem Gymnasium im tschechischen Děčín oder zwischen Einrichtungen aus dem Elementar- und dem Primarbereich und dem Augustum-Annen-Gymnasium in Görlitz. Eine besondere Rolle spielt das *fünfte* Ziel – Austausch und Begegnung – für die beiden Projekte, die vor allem den Schüleraustausch mit eigenen Initiativen und Programmen fördern wollen (Klassenfahrten etc.).

Aus der Darstellung der bildungspolitischen Ziele der EU ergeben sich weiterführende Überlegungen. Wie bereits erwähnt, versteht sich die EU nicht allein als Wirtschaftsraum, sondern auch als eine Gemeinschaft der Staaten und Völker mit einem gemeinsamen „kulturellen, religiösen und humanistischen Erbe“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2008, C 115: 15). Um ihre Legitimität zu sichern, betont die EU die Bedeutung der Integration und Identitätsbildung, die sie vorantreiben möchte, ebenso wie die Bedeutung der Vielfalt der Sprachen, Regionen und Lebensformen, die sie bewahren möchte. Wie bereits angedeutet, soll Mehrsprachigkeit auch hier der Weg sein, eine (sprachliche) Verständigungsbasis in Europa zu schaffen und die europäische Sprachenvielfalt zu erhalten.

Aus historischer Perspektive ist der Gedanke europäischer Integration (unter Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt) verbunden mit der Aufgabe der Aussöhnung der Nationen. So sind die beiden deutsch-französischen Gymnasien in Saarbrücken und Freiburg auch entstanden, um den Aussöhnungsprozess zwischen den beiden vormals verfeindeten Nationen zu unterstützen und voranzutreiben. Ähnliches gilt für die Anfänge des Deutsch-Französischen Jugendwerks (DFJW), das seit 1963 interkulturelle Begegnungen zwischen binationalen Gruppen von Kindern und Jugendlichen organisiert (vgl. Colin/Müller 1998; Dibie/Wulf 1999; Weigand/Hess 2007). Und auf spezifische Weise stehen auch deutsch-polnische und deutsch-tschechische Schulprojekte in dieser Tradition. Generell gehen Projekte zur historischen Versöhnung davon aus, dass Begegnung und Austausch zwischen verschiedenen Gruppen zum Abbau von Vorurteilen führen. Damit entsprechen solche eher politisch motivierten Begegnungs- und Aussöhnungsprojekte der Grundannahme der aus der sozialpsychologischen Forschung bekannten Kontakthypothese. Diese besagt, dass der direkte Kontakt zwischen unterschiedlichen Gruppen die Einstellungen der Akteure verändern kann und so tradierte Sichtweisen auf abstrakte Konstrukte wie „Staat“, „Nation“ oder „Volk“ aufbricht (vgl. hierzu Abschnitt 3.3.4).

Neuere Ansätze, die europäische Integration insgesamt und die Herausbildung einer europäischen Identität insbesondere zu unterstützen, setzen nicht allein auf singuläre Begegnungen (wie Austauschprogramme zwischen Schülern oder Lehrern) als Basis für den Wandel von Einstellungen. Stattdessen betrachten sie die sprachlichen Fähigkeiten der Akteure als eine Voraussetzung für „gelingende Begegnung“ (vgl. Hilligus/Kreienbaum 2007: 7ff.). Unterstellt wird dabei meist, dass sich eine Gesellschaft über eine gemeinsame Sprache konstituiert bzw. integriert. Für die Europäische Union heißt dies nun nicht, dass deren Bürgerinnen und Bürger eine erst noch zu erfindende europäische Kunstsprache erlernen sollten. Vielmehr gilt Mehrsprachigkeit als entscheidende Voraussetzung dafür, einander begegnen und sich miteinander verständigen zu können. Konzepte einer Verknüp-

fung von Begegnungs- und Fremdsprachenlernen sprechen in diesem Kontext häufig von einer „Europakompetenz“, die es zu fördern gelte (vgl. Demorgon u. a. 2001; du Bois-Reymond 2007).¹

2.1.2 Mehrsprachigkeit als bildungs- und sprachpolitisches Ziel

Die bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union rücken Mehrsprachigkeit als ein funktionales Erfordernis für die Staatengemeinschaft und deren Bürgerinnen und Bürger in den Blick. Die Empfehlungen des Europarates – ein von der EU institutionell unabhängiges Staatenforum – stimmen mit den bildungspolitischen Zielsetzungen der EU in dieser Hinsicht überein. Im Jahr 2001 hat sich der Europarat auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* verständigt, in dem die sprachpolitischen Ziele des Europarates und die Mittel und Wege zu ihrer Umsetzung erläutert werden.

Dem Referenzrahmen liegen drei Prinzipien zugrunde: *Erstens* geht es um Schutz und Entwicklung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in Europa. Hier konstatiert der Referenzrahmen, „dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln“ (Europarat 2001: 15). *Zweitens* sollen bessere Sprachkenntnisse die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erleichtern, was wiederum die Mobilität, das gegenseitige Verstehen und die Zusammenarbeit befördern und zum Abbau von Vorurteilen beitragen soll. *Drittens* sollen die bildungspolitischen Maßgaben der Mitgliedsstaaten hinsichtlich des Sprachenlernens und -lehrens mit- bzw. aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd.). Die normative Grundlegung des Europäischen Referenzrahmens entspricht weitgehend den oben genannten bildungspolitischen Zielen der EU, wobei der Schwerpunkt hier auf dem Lehren und Lernen von Sprachen liegt. Auffällig ist auch hier das Spannungsverhältnis zwischen dem Erhalt kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der einen Seite und der Schaffung einer gemeinsamen Verständigungsbasis auf der anderen Seite.²

An die Zieldimensionen europäischer Bildungspolitik schließt der Europäische Referenzrahmen insofern an, als er einen „Paradigmenwechsel“ von der Vielsprachigkeit zur

1 Begegnungspädagogisch akzentuierte Überlegungen hat Spaniel (2006) für das deutsch-tschechische Schulprojekt in Pirna formuliert. Aus der Perspektive einer Fremdsprachendidaktik plädiert auch sie für das Erlernen von „Europakompetenz“. Diese sei als Bildungsziel für das Pirnaer Schulprojekt besser geeignet als die Entwicklung einer diffusen „europäischen Identität“.

2 Neben der bildungs- und sprachpolitischen Rahmung enthält der Europäische Referenzrahmen einen Maßnahmenkatalog sowie Orientierungshilfen für die Bildungspraxis. Insofern ist der Referenzrahmen gedacht als eine bedarfsorientierte Empfehlung für Sprachenlernende und Sprachenlehrende, die auf Transparenz und Vergleichbarkeit zielt (vgl. Europarat 2001: 18f.). Der Referenzrahmen soll helfen, die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern zu fördern und zu erleichtern, die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis zu stellen und schließlich Lernende und Lehrende sowie weitere Akteure (Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter, Bildungsverwaltung) dabei zu unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (vgl. ebd.). Den Kern des Referenzrahmens bilden sechs Niveaustufen, denen man verschiedene Sprachtestverfahren und -zertifikate zuordnet. Diese Zuordnung soll eine Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Anbietern von Kursen etc. ermöglichen; sie ist gedacht als Beitrag zur Qualitätssicherung. In Auseinandersetzung mit dem Europäischen Referenzrahmen sind in den letzten Jahren auch in Deutschland Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht entwickelt worden (z. B. Tesch/Leupold/Köller 2008; vgl. auch Klieme u. a. 2003).

Mehrsprachigkeit postuliert. Was ist damit gemeint? Mit *Vielsprachigkeit* identifiziert der Referenzrahmen die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen sowie die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft: „Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt“ (Europarat 2001: 17). Von der Konzeption der Vielsprachigkeit hebt der Referenzrahmen das *Konzept der Mehrsprachigkeit* positiv ab. Mehrsprachigkeit betone die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in dessen kulturellen Kontexten – von der Familiensprache über die Sprache der jeweiligen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker – erweitere. „Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine *effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner* zu erreichen.“ (ebd.; Hervorhebung J. N.)

Der Europäische Referenzrahmen beansprucht, von einer umfassenden Sicht auf Sprachverwendung und Sprachenlernen auszugehen und einen *handlungsorientierten* Ansatz zu vertreten. Handlungsorientiert sei dieser, weil Sprachverwendende und Sprachenlernende als soziale Akteure betrachtet werden, „d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann“ (Europarat 2001: 21). Erklärungsbedürftig erscheint hier insbesondere der Begriff der „Aufgaben“, der wie folgt erläutert wird: „Wir sprechen von kommunikativen ‚Aufgaben‘, weil Menschen bei ihrer Ausführung *ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen*. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (...) einsetzen“ (ebd.; Hervorhebung J. N.).

Gedacht ist der im Referenzrahmen vertretene Ansatz als ein Korrektiv zu solchen Sprachlernkonzepten, die sich auf die Vermittlung von Sprachkompetenzen im engeren Sinne beschränken.³ Anders als diese fordert der handlungsorientierte Ansatz auch die Verwendung einer Sprache in realen Situationen, in denen Aufgaben ausgeführt bzw. Anforderungen bewältigt werden (sollen). Problematisch an diesem Ansatz ist jedoch, dass er den strategisch motivierten, zielorientierten Gebrauch einer Sprache zur Erfüllung spezifischer Anforderungen ins Zentrum rückt. Durch diese Fokussierung ist der handlungsorientierte Ansatz des Referenzrahmens keinesfalls so breit ausgerichtet wie behauptet. Selbstverständlich geht er über im engeren Sinne linguistische und soziolinguistische Ansätze hinaus, indem er dem Sprachenlernen und -lehren eine praktische Dimension hinzufügt. Allerdings geschieht dies um den Preis einer Beschränkung des Sprachenlernens auf ein

3 Gemeint sind damit vor allem linguistische Kompetenzen, verstanden als lexikalische, phonologische und syntaktische Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie soziolinguistische Kompetenzen, die durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung definiert sind (vgl. Europarat 2001: 24f.).

funktional-pragmatisches Kompetenzverständnis, wie es auf ähnliche Weise die zeitgenössische empirische Bildungsforschung vertritt, die sich auf die Erhebung bzw. Messung von individuellen Schülerleistungen und Lernergebnissen spezialisiert hat (z. B. Weinert 2001; Hartig 2008).⁴ Die durch den Referenzrahmen vorgegebene funktionale Orientierung des Sprachenlernens, die das strategische Handeln des Individuums in den Mittelpunkt rückt, ist nicht zuletzt deshalb problematisch, weil die Rolle des *gemeinsamen* Sprachenlernens und damit auch die Bedeutung sozialer Beziehungen in Lehr-Lern-Kontexten systematisch unterbelichtet bleibt (vgl. hierzu Kapitel 3).⁵

Inwiefern ist der Referenzrahmen nun für die beiden binational-bilingualen Schulprojekte relevant, um die es im Folgenden geht? Hier sind zumindest drei Aspekte hervorzuheben: (1) Beide Schulprojekte entsprechen dem erwähnten Ziel der vertieften Zusammenarbeit zwischen Staaten und zwischen Bildungseinrichtungen. (2) Da beide Schulprojekte an Europas Binnengrenzen angesiedelt sind, scheinen sie einen unmittelbaren Beitrag zur inter-regionalen Mobilität und – vermittelt darüber – einen Beitrag zu bilateraler Mobilität zu leisten. (3) Da die binational-bilingualen Schulprojekte aus national und lingual heterogenen Schulklassen bestehen, scheinen sie auch auf die Verwendung einer Sprache in realen Situationen – das ist die zentrale Forderung des handlungsorientierten Ansatzes – zu setzen. Allerdings ist noch genauer zu prüfen, ob die beiden Schulprojekte tatsächlich ein eher funktional-pragmatisches bzw. instrumentelles Verständnis von Sprachkompetenz bzw. „Mehrsprachigkeit“ zugrunde legen oder ob sie auch soziale Aspekte des Lernens berücksichtigen.

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen, dass die europäische Bildungspolitik Mehrsprachigkeit als wesentliches Instrument zur Erfüllung der beiden (bildungs-)politischen Zieldimensionen betrachtet. Im Hinblick auf die beiden binational-bilingualen Schulprojekte ließ sich zeigen, dass die grundlegenden und dann im Hinblick auf das Sprachenlernen konkretisierten bildungspolitischen Zielsetzungen von EU und Europarat nur eine sehr allgemeine Rahmung zulassen. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, doch im hier diskutierten Zusammenhang sind vor allem zwei Aspekte von Bedeutung. Erstens ist darauf hinzuweisen, dass die Allgemeinheit der Zielstellungen europäischer Bildungspolitik eine *Respezifikation auf nationaler und regionaler Ebene* erforderlich macht. Erst auf diesen Ebenen gewinnen die für ganz Europa postulierten bildungspolitischen Zielstellungen an Kontur, erst hier werden sie sozusagen mit Leben erfüllt. Auf der nationalen und regionalen Ebene kann es allerdings zu Akzentverschiebungen im Hinblick auf die Zielsetzungen kommen. Gemeint ist damit, dass die abstrakten Ziele auf die konkreten Bedingungen vor Ort bezogen, in einzelne Teilziele zerlegt oder um Aspekte ergänzt werden, die in den allgemeinen Zielsetzungen unerwähnt bleiben (vgl. Abschnitt 2.2). Neben der Respezifikation der abstrakten Bildungsziele auf nationaler und regionaler Ebene ist zweitens eine

4 Der Europäische Referenzrahmen und die kompetenzorientierte empirische Bildungsforschung stimmen in erster Linie in der funktional-pragmatischen Ausrichtung überein. Die Kompetenzdefinitionen unterscheiden sich jedoch: Während die kompetenzorientierte Bildungsforschung Kompetenzen auf erlernbare, domänenspezifische kognitive Leistungsdispositionen begrenzt (z. B. Hartig/Klieme 2006), definiert der Referenzrahmen Kompetenzen deutlich umfassender, nämlich als „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat 2001: 21).

5 Wenn in den Kompetenzdefinitionen des Referenzrahmens das Soziale zur Sprache kommt, dann wird es vom Individuum aus konzipiert. So heißt es über die „persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ beim Sprachenlernen, zu ihr gehöre auch die „Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit Anderen einzulassen“ (Europarat 2001: 23).

Respezifikation in sprachdidaktischer und pädagogischer Hinsicht zu berücksichtigen. Erst durch sie gewinnen bildungspolitische Zielstellungen wie Mehrsprachigkeit, europäische Integration, Verständigung, Begegnung oder Interkulturalität an Kontur, erst mithilfe der entsprechenden wissenschaftlichen Expertise und der praktischen Erfahrung kann man diese Ziele dann auch operationalisieren. Allerdings kann es auch in diesem Fall zu Akzentverschiebungen und Transformationen kommen, denn die Maßgaben der Bildungspolitik müssen nicht zwangsläufig unter fachwissenschaftlichen sowie bildungspraktischen Gesichtspunkten relevant sein (vgl. Abschnitt 2.3).

Beide Aspekte werden in den folgenden Abschnitten vertiefend diskutiert. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, den (inhaltlich neutralen) Begriff der Respezifikation zu verwenden, um von vornherein den Eindruck zu vermeiden, es ginge vor allem um die Umsetzung oder Erfüllung bildungspolitischer Vorgaben. Analysen aus der historisch und international vergleichenden Erziehungswissenschaft verwenden das auf Talcott Parsons und Niklas Luhmann zurückgehende Konzept der *Respezifikation* insbesondere dafür, „die Dialektik von *trans*-kultureller Dissemination und kultur-spezifischer Rezeption“ (Schriewer 2003: 43) zu erfassen. Statt die Möglichkeit der direkten Verwirklichung einer Idee zu unterstellen, lenken solche Analysen den Blick darauf, dass Aufnahmen in einem anderen Kontext „immer in Schüben der Selektion, Umformung und Anverwandlung verlaufen, welche durch kulturellen und/oder sozialen Eigensinn gesteuert werden“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund ist nicht zu erwarten, dass bildungspolitische Zielsetzungen eins zu eins in die Praxis einzelner Schulprojekte umgesetzt werden.⁶

2.2 Die Einbettung der Schulprojekte in das regionale Umfeld

Der vorherige Abschnitt endete mit der These, dass allgemeine Bildungsziele an Verbindlichkeit gewinnen, indem sie unter anderem von der Makroebene europäischer Bildungspolitik auf die Mesoebene nationalstaatlicher und regionaler Bildungspolitik übersetzt werden. Dieser Prozess der Respezifikation universeller Zieldimensionen soll nun etwas genauer beleuchtet und zugleich auf seine Relevanz für die beiden binational-bilingualen Schulprojekte geprüft werden. Dabei zeigt sich, dass die beiden Schulprojekte in ein regionales Umfeld eingebettet sind, das eine unilineare „Umsetzung“ europäischer Zielsetzungen gar nicht zulässt, sondern Anpassungen erforderlich macht.

Da Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland als Ländersache gilt, bedarf es einer kurzen Erläuterung des bildungspolitischen Rahmens, in dem die beiden Schulprojekte agieren.⁷ Beide Projekte sind im Freistaat Sachsen angesiedelt. Die oberste Schulaufsichtsbehörde ist das sächsische Staatsministerium für Kultus und Sport (SMK), an dessen Vorgaben und Verordnungen beide Projekte gebunden sind. Das Staatsministerium bestimmt laut Schulgesetz über die Grundlagen für Unterricht und Erziehung, wozu Bil-

6 Auf diesen Umstand weisen auch Tyack und Cuban (1995) hin, die zwischen drei Phasen einer jeden Bildungsreform unterscheiden. Phase 1 sei durch „policy talk“ gekennzeichnet, also die Diagnose von Problemen und das öffentliche Eintreten für Lösungen. Phase 2 bezeichnen sie als „policy action“, also die Umwandlung eines Reformvorhabens in Gesetzesinitiativen oder konkrete bildungspolitische Vorgaben. Phase 3 („implementation“) bezieht sich auf die praktische Umsetzung des geplanten Reformvorhabens. Diese verlaufe meist viel langsamer und sei komplexer als die beiden vorangegangenen Phasen (vgl. ebd.: 40ff.).

7 Zur Verortung der sächsischen Bildungspolitik im Kontext zeitgenössischer Bildungsreform vgl. Döbert/Rürup/Dederich 2008: 114ff.

dungsstandards, Lehrpläne und Stundentafeln zählen (SchulG § 35). Das sächsische Schulgesetz stellt Bezüge zu Europa her und betont, dass die Schule ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag in Anknüpfung „an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (SchulG § 1) erfüllen soll. Auch die Zusammenarbeit „mit Partnerschulen im In- und Ausland“ wird als Aufgabe der Schulen benannt (SchulG § 35b). Das deutsch-tschechische Schulprojekt in Pirna ist durch einen Staatsvertrag zwischen Sachsen und Tschechien abgesichert. Dieser regelt über einen Zeitraum von 25 Jahren die Zusammenarbeit (vor allem die Finanzierung) und beinhaltet einige Sonderrechte, die von den Vorgaben des sächsischen Schulgesetzes abweichen (z. B. die Stundentafel für die Schülerinnen und Schüler tschechischer Herkunft). Das deutsch-polnische Schulprojekt in Görlitz beruht nicht auf einem Staatsvertrag o. ä., sondern auf regionalen und kommunalen Regelungen und Abkommen.

Schaut man nun auf Selbstdarstellungen sächsischer Bildungspolitik, die internationale bzw. europäische Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung thematisieren, so fällt auf, dass sie vertraute Formulierungen nutzen. Auf der Homepage des sächsischen Kultusministeriums heißt es beispielsweise: „Eine fortschreitende Globalisierung und Internationalisierung der Arbeitswelt fordert zunehmend anwendungsbereite Fremdsprachenkenntnisse. Die geographische Lage Sachsens im zusammenwachsenden Europa bietet zudem die Chance, junge Menschen auch für das Erlernen der Sprachen Mittel- und Osteuropas zu sensibilisieren und zu gewinnen“ (SMK o. J.).

Solche Aussagen verdeutlichen, dass ökonomischer Erfolg in einer globalisierten Welt sowie die europäische Integration Bezugspunkte sächsischer Bildungspolitik – hier: der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Bereich „Internationales/Sprachen“ – darstellen (vgl. ebd.). Mehr- bzw. Fremdsprachigkeit wird auch hier als ein Instrument betrachtet, um Anforderungen bewältigen und Chancen nutzen zu können. Laut Kultusministerium soll im fremdsprachlichen Bereich eine Begabtenförderung stattfinden. Die beiden binational-bilingualen Schulprojekte in Görlitz und Pirna zählen zu jenen „Gymnasien mit vertiefter Ausbildung“, deren Ziel die Begabtenförderung ist. Gemeint ist damit zunächst einmal nur, dass Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Schulleistungen die Chance erhalten, in speziellen Profilizweigen oder an einer Spezialschule zu lernen.

An dem Textauszug oben fällt auf, dass er die „geographische Lage Sachsens im zusammenwachsenden Europa“ (ebd.) hervorhebt und als Chance definiert. Für die Regionen, in denen die beiden binational-bilingualen Schulprojekte liegen, zeigt sich hierin ein – auch bildungspolitisch – gewandeltes Selbstverständnis. Beide Regionen kann man aus einer nationalstaatlich verengten Perspektive als „peripher“ betrachten: In ihnen stößt der Nationalstaat an seine Grenzen, und was hinter der Grenze liegt, ist allenfalls von nachrangiger Bedeutung. Ein Wandel im Selbstverständnis wird durch den Prozess der europäischen Integration befördert. In ihm erscheint Sachsen keinesfalls mehr als eine periphere Grenzregion, sondern befindet sich an exponierter Stelle. Regionen wie die Niederschlesische Oberlausitz, in der sich das Görlitzer Schulprojekt befindet, und die Elbe-Labe-Region, in der das Pirnaer Projekt angesiedelt ist, erleben durch Tendenzen der Grenzauflösung eine Redefinition: Sie sind nicht mehr allein an Nationalstaatsgrenzen zu verorten, sondern zugleich an den Binnengrenzen eines zusammenwachsenden Europas in einer globalisierten Welt. In diesem Zusammenhang sind auch Bemühungen zu sehen, zur Entstehung einer grenzüberschreitenden Identität beizutragen und an regionale Traditionen anzuknüpfen. Dies geschieht gegenwärtig etwa für die „europäische Kulturregion“ Schlesien im Dreiländereck zwischen Tschechien, Polen und Deutschland (vgl. Bauer u. a. 2006). Gerade die

Neuentdeckung eines gemeinsamen kulturellen Erbes, das nationalstaatliche Grenzen überschreitet, ermöglicht einen anderen Blick auf Mehrsprachigkeit. Diese erscheint dann nicht allein als funktional-pragmatisches Erfordernis für ökonomischen Erfolg oder als Mittel zur Sozialintegration, sondern als Bestandteil einer regionalen Tradition.

Für die beiden bilingual-bilingualen Schulprojekte stellt sich die Frage, ob sie eine solche Rückbindung an Traditionen vornehmen oder eher den Aspekt der nachbarschaftlichen Verständigung und Aussöhnung betonen. In den beiden Projekten begegnen sich Schüler und Schülerinnen aus zwei Nachbarnationen, deren Beziehungen sich historisch wechsellvoll und spannungsreich gestaltet haben. Die bilingual-bilingualen Schulprojekte versuchen hier einen Neuanfang unter völlig veränderten historischen Bedingungen.⁸

Neben der historischen Komponente sind die Vorteile, die Mehrsprachigkeit für die berufliche Mobilität der regionalen Bevölkerung und die ökonomische Entwicklung der Grenzregion mit sich bringt, zu berücksichtigen. Der Bedarf an Arbeitskräften, die die Sprachen der angrenzenden Länder sprechen, korreliert mit der Dichte der wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Zusammenarbeit (vgl. Roose 2010: 164ff.). Dies beginnt beim Personal im Einzelhandel, der Kunden aus beiden Ländern bedienen muss, und endet bei kulturellen Veranstaltungen, die das Publikum aus beiden Ländern ansprechen sollen und Dolmetscher erfordern. Es lassen sich also gute Gründe für die Förderung von Mehrsprachigkeit in dem spezifischen regionalen Kontext anführen. Regionen, die durch eine hohe Abwanderung ausgezehrt werden, scheint sich hier eine interessante Option zu bieten, um den heimischen Nachwuchs in besonderer und zukunftssträchtiger Weise zu qualifizieren. Allerdings sind die Ertragschancen relativ ungewiss.

Gerade Regionen wie die Oberlausitz stehen hier vor einem Dilemma: Seit der Wende hat sich ein dramatischer Geburtenrückgang vollzogen, der zu einem Einbruch der Schülerzahlen geführt hat. Die Reaktion der sächsischen Bildungspolitik auf die demographische Entwicklung sind Schulschließungen und Schulfusionen (vgl. Nicht 2005). Faktisch schrumpft das Bildungsangebot durch solche Maßnahmen und die Bildungschancen sinken. Dem demographischen und bildungspolitischen Trend steht der regionalpolitische Vorsatz entgegen, die Bildungschancen durch Bildungsinvestitionen verschiedener Art zu erhöhen. Doch selbst wenn es gelingt, Schüler sehr gut zu qualifizieren, zahlen sich die Investitionen nicht zwangsläufig für die Region aus, weil hoch qualifizierte Schulabgänger in anderen Regionen abwandern. Paradoxe Weise erhöhen Bildungs- und Ausbildungsinvestitionen sogar den Abwanderungsdruck (vgl. Matthiesen 2004: 173).

Auch bilingual-bilinguale Schulprojekte stehen vor diesem Dilemma. Man könnte nun fragen, wie groß der gesellschaftliche Rückhalt für solche Projekte angesichts der demographischen Lage und der Schrumpfungsprozesse der letzten 20 Jahre ist. Man könnte auch fragen, ob es legitim erscheint, Projekte zu finanzieren, von denen das Gemeinwesen in der Region vielleicht gar nicht profitiert. Womöglich sind solche Rückfragen aber etwas

⁸ Vorformen einer bilingualen Beschulung existieren schon sehr lange und zählen ebenso lange zum allgemeinen Begriffsvorrat moderner Gesellschaften. So findet sich in der 6. Auflage von Meyers Großem Konversationslexikon (1909) ein Eintrag zum Stichwort „Schüleraustausch, internationaler“ (Band 18: 63). Dort heißt es: „An den Sprachgrenzen ist es ein naheliegendes Mittel, die Kinder zu der im Grenzverkehr nötigen Beherrschung beider Grenzsprachen dadurch zu befähigen, daß zwei Familien ihre Kinder für längere Zeiten austauschen und wechselseitig in der andern Sprache unterrichten lassen. Der Gebrauch ist daher z.B. in der mehrsprachigen Schweiz ein alter und verbreiteter. Neuerdings strebt man den S. dem modernen Weltverkehr entsprechend, zu verallgemeinern und hat damit im Anschluß an die Pflege des Schülerbriefwechsels (...) erfreulichen Erfolg gehabt.“

Schulklassen als soziale Netzwerke

Eine netzwerkanalytische Studie zu Peer-Beziehungen in
bilingual-bilingualen Schulprojekten

Nicht, J.

2013, XII, 304 S. 29 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01403-2