

Sprachliche Voraussetzungen für den Schulerfolg

Britta Juska-Bacher | Bern & Claudio Nodari | Zürich

PISA und andere Projekte, die die Leistungen der Schüler*innen vergleichen, zeigen, dass in der Schweiz der Schulerfolg weiterhin von der sozialen Schicht und der Muttersprache der Schüler*innen abhängt. Die Projekte in diesem Bereich zeigen, dass die Defizite, die bei den Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und die in einer Familie mit einer niedrigen Bildungsebene leben, von den mangelnden sprachlichen und kulturellen Kompetenzen – für die es ein sprachliches Register gibt, das anders funktioniert als die Alltagssprache und das in Bezug auf Komplexität mit der geschriebenen Sprache vergleichbar ist.

Der vorliegende Beitrag zeigt von einer Seite, was aktuell in der deutschsprachigen Schweiz für die Verbesserung der schulischen Leistungen der Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, und von der anderen Seite, in welche Richtung diese Förderung sich entwickeln sollte.



Plus d'articles sur ce thème:

www.babylonia.ch >

Archives thématiques > Fiches [4](#) et [20b](#)) et [c](#))

1. Die Rolle von sozialer Herkunft und Erstsprache für den Schulerfolg

Der Zusammenhang von (Zweit-)Sprachkompetenz und Schulerfolg hat in klassischen Migrationsländern wie den USA oder Kanada bereits früh öffentliche Aufmerksamkeit erregt. Bis heute wichtige Arbeiten stammen von dem Kanadier Jim Cummins (z.B. 2008), der in seiner Forschung bereits in den 1980er Jahren auffällige Unterschiede im Schulerfolg von SchülerInnen mit Englisch als Erstsprache und solchen mit Englisch als Zweitsprache nachwies. Im deutschsprachigen Raum rückte dieser Zusammenhang erst mit den Ergebnissen der grossen Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS (vgl. u.a. Bos *et al.*, 2012, Prenzel *et al.*, 2004, Solga & Dombrowski, 2009) ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Die vielfach als „Schock“ beschriebenen Ergebnisse zeigten

1. einen starken Zusammenhang zwischen sozioökonomischem bzw. Bildungshintergrund der Eltern und schulischen Leistungen der Kinder (soziale Selektivität) und
2. einen auffälligen Leistungsunterschied zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- bzw. als Zweitsprache.

Bildungsstatistische Zahlen belegen diese Trends auch für die Schweiz.

1.1 Sozioökonomischer bzw. Bildungshintergrund der Eltern und schulische Leistungen

Abbildung 1 zeigt Ergebnisse der PISA-Auswertungen des Bundesamts für Statistik (BFS), die den wichtigen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die drei Bereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unterstreichen. Als Konstante wird die Leistung eines durchschnittlichen männlichen, in der Schweiz geborenen Schülers angeführt. Seine Familie hat einen durchschnittlichen ökonomischen Hintergrund, mindestens ein Elternteil stammt aus der Schweiz und zu Hause wird Deutsch gesprochen. Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass sich die Leistungen in den drei genannten Fächern zwischen 2% und 7% erhöhen, wenn ein Schüler statt aus einer Familie mit durchschnittlichem sozioökonomischen Hintergrund aus einer Familie mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund stammt. Zur Verdeutlichung ist in Klammern jeweils angegeben, welchen Prozentwert die Leistung dann erreicht.

Abb. 1: Einfluss eines hohen sozioökonomischen Hintergrunds auf die Leistungen im PISA-Test 2006

Leistungsbereich	Konstante	Hoher sozioökonomischer Hintergrund (Leistungssteigerung auf)
Lesen	495.8	529.7 (107%)
Mathematik	549.1	583.3 (102%)
Naturwissenschaften	530.6	566.8 (107%)

(nach einer Tabelle des BFS, „Einfluss des familiären Umfelds auf die Leistung in den PISA-Kompetenztests, 2006“, Zugriff über: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/key/05/01.html>)

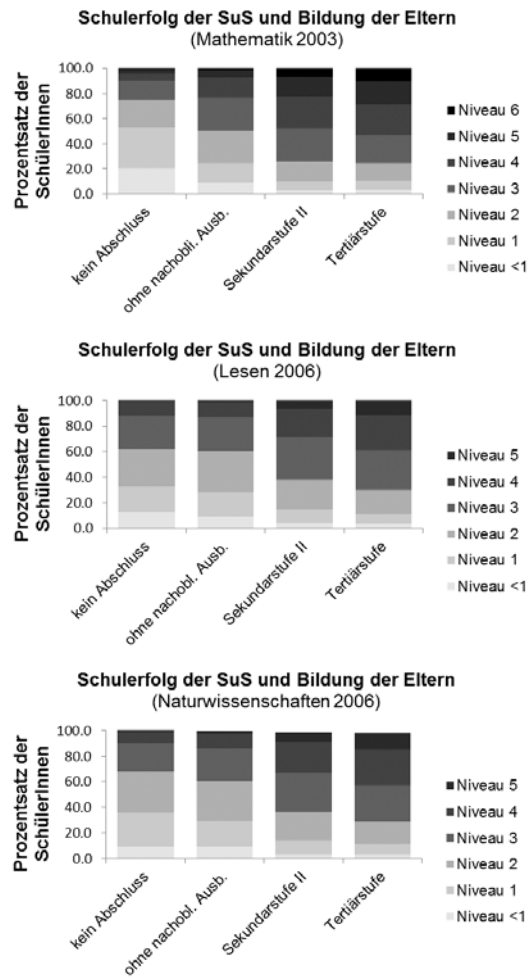
Abb. 2: Zusammenhang Schulbildung der Eltern und Schulerfolg der Kinder

Der sozioökonomische Hintergrund stellt hier eine Sammelvariable dar, in die u.a. der Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status der Eltern einfließen. Im Folgenden wurde aus dieser Sammelvariablen einmal die Einzelvariable Schulbildung der Eltern herausgelöst, um zu zeigen, wie gross der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder ist. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Kinder in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (6 bzw. 7 Niveaustufen) in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern. Die steigenden Leistungsniveaus der Kinder sind mit zunehmend dunklerem Farbton gekennzeichnet. Die Eltern wurden nach Schulbildung in vier Gruppen unterteilt, nämlich in solche ohne Schulabschluss, ohne nachobligatorische Ausbildung, mit Sekundarstufe II bzw. mit Ausbildung auf der Tertiärstufe. Zugrunde liegen den drei Diagrammen die PISA-Daten aus den Jahren 2003 und 2006.

Abbildung 2 zeigt deutlich einen direkten Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren SchülerInnenleistung und Bildung der Eltern: Je besser die Ausbildung der Eltern, desto höher die erreichte Punktzahl der Kinder (die unteren Leistungsbereiche nehmen deutlich ab, die oberen deutlich zu, d.h. die Säulen werden dunkler). Die Schweizer OECD-PISA-Website¹ fasst dieses Resultat wie folgt zusammen:

„Schülerinnen und Schüler mit erfolgreichen Ergebnissen stammen meist aus einem Elternhaus, das sich durch **Bildungsnähe** auszeichnet. Diesbezüglich bestätigen die Resultate aus PISA 2003 im Bereich Mathematik diejenigen aus PISA 2000 im Bereich Lesen. Gut ausgebildete und beruflich gut gestellte Eltern bieten den Kindern günstige Bedingungen für den Lernerfolg wie der Bezug zu Büchern, die Bereitschaft, soziale, politische oder kulturelle Themen zu diskutieren sowie die **sprachlichen Voraussetzungen** zur Hilfe bei den Hausaufgaben.“
[Fettdruck = Hervorhebungen der AutorInnen]

Es ist davon auszugehen, dass Eltern das kulturelle Kapital der Familie im Sinne Bourdieus nicht nur in Form von Hausaufgabenhilfe (siehe letzter Satz des vorangehenden Zitats) und bildungsnahe Sprache und Kultur weitergeben, sondern auch ein anderes Unterstützungsverhalten (bspw. im täglichen Sprachverhalten) zeigen.

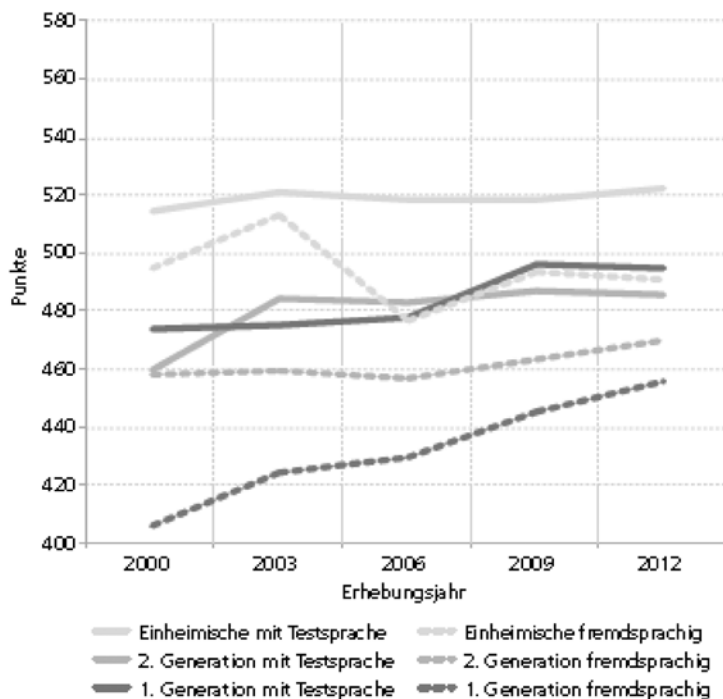


(eigene Darstellung auf der Grundlage der Daten des BFS, „15-jährige nach Bildungsstand der Eltern, Geschlecht und Kompetenzniveaus“, Zugriff über: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/04/blank/key/05/01.html>)

1.2 Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- bzw. als Zweitsprache

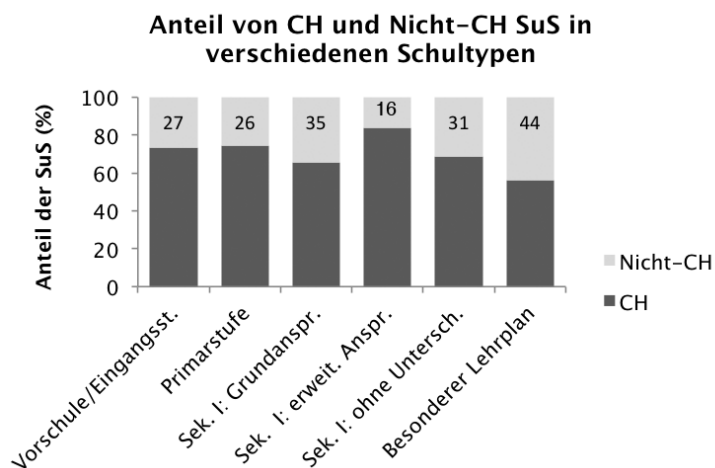
Eine Auswertung der PISA-Ergebnisse von 2000 bis 2012 zeigt für Schweizer SchülerInnen für die Lese- und die Mathematikergebnisse einen positiven Trend (Konsortium PISA.ch, 2014). Der Anstieg der Leseleistung ist zu einem grossen Teil auf die Verbesserung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, besonders der ersten Einwanderergeneration, zurückzuführen. Die erhöhten Leistungen lassen sich teilweise dadurch erklären, dass die SchülerInnen 2012 deutlich häufiger Eltern mit tertiärem Bildungsabschluss hatten als noch im Jahr 2000. Es verbleibt dennoch ein Teil des Leistungszuwachses, der sich nicht auf diesen Faktor zurückführen lässt, sondern auf die seit 2000 in vielen mehrsprachigen Schulen intensivierte Leseförderung. Trotz dieser durchaus positiven Ergebnisse bleibt es eine Tatsache, dass die Ergebnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchschnittlich nach wie vor deutlich hinter denen von Schweizer Kindern ohne Migrationshintergrund zurückbleiben (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Entwicklung der durchschnittlichen Leseleistung zwischen PISA 2000 und PISA 2012 (aus: Konsortium PISA.ch, 2014: 10).²



Korrespondierend mit den geringeren Leistungen sind Kinder mit Migrationshintergrund in den anspruchsvolleren Schultypen schweizweit immer noch deutlich untervertreten (vgl. Abbildung 4). Während Nicht-Schweizer SchülerInnen im Schuljahr 2013/14 in den Schultypen ohne Niveaubstufung (bis zum Ende der Primarstufe) etwa ein Viertel ausmachen (26%), sind sie in der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen mit 16% deutlich untervertreten, hingegen in Klassen mit besonderem Lehrplan mit 44% deutlich übervertreten.

Abb. 4: Anteil von Schweizer und Nicht-Schweizer SchülerInnen nach Schultyp



Es lässt sich festhalten, dass im Schweizer Schulsystem bisher zwei Gruppen von SchülerInnen besonders gute Erfolgsaussichten haben: erstens SchülerInnen aus sozioökonomisch gutgestelltem und bildungsnahem Elternhaus und zweitens SchülerInnen mit der Schulsprache als Erstsprache. Wie aber sind die schulischen Bedingungen für die SchülerInnen mit eben nicht diesem Hintergrund, nämlich für Kinder mit einer anderen Erstsprache und/oder mit bildungsfernem Hintergrund? Wir konzentrieren uns in den weiteren Ausführungen auf die Deutschschweiz.

2. Alltags- versus Schulsprache – oder: Welche sprachlichen Kompetenzen gilt es in Bildungsinstitutionen zu fördern?

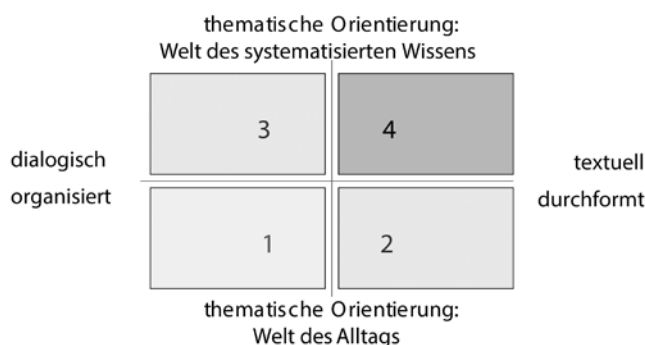
Der oben bereits genannte Jim Cummins (2008) unterscheidet zwischen sprachlichen Grundkompetenzen („basic interpersonal communication skills“ = BICS), die ausreichen, um den Alltag sprachlich zu bewältigen, und akademischen Sprachkompetenzen („cognitive academic language proficiency“ = CALP), wie sie in der Schule (für alle Fächer) notwendig sind. Während Zweitsprachlernende sprachliche Grundkenntnisse schnell erwerben und damit bald in der Lage sind, sich relativ „unauffällig“ an der Alltagskommunikation zu beteiligen, stellt die Aneignung von akademischen Kompetenzen – besonders für Kinder, die dieses Register im Elternhaus nicht vermittelt bekommen – eine bleibende Hürde dar.

Im deutschsprachigen Raum gab es in den 1980er Jahren bereits ähnliche Ansätze zur Unterscheidung verschieden anspruchsvoller sprachlicher Register, diese wurden aber nicht explizit auf den Zweitspracherwerb bezogen (vgl. dazu auch die Diskussion im Beitrag von Drumm/Henning in dieser Ausgabe). So sprechen beispielsweise Koch & Oesterreicher (1985) von einer konzeptionell mündlichen („Sprache der Nähe“) und einer konzeptionell schriftlichen Sprache („Sprache der Distanz“). Letztere zeichnet sich durch eine zeitlich-räumlich-emotionale Distanz zum Sprechenden aus, sie wird daher auch als dekontextualisierte Sprache bezeichnet. Für dieses Register charakteristisch sind komplexe sprachliche Mittel wie differenzierter Wortschatz, komplexe Syntax und Grammatik (Passivgebrauch, Konjunktiv, indirekte Rede), komplexe Gedankengänge und Inhalte. Ein weiteres relevantes Modell liefern Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008; vgl.

Darstellung in Juska-Bacher & Nodari, 2014). Auch sie versuchen, den Unterschied zwischen Alltagssprache und akademisch-schulischer Sprache fassbar zu machen. Ihr Textkompetenzmodell arbeitet mit vier Bereichen sprachlicher Leistungen. Bezugsgrösse ist auf der y-Achse die thematische Orientierung am Alltag bzw. an systematischem, neuem oder akademischem Wissen. Auf der x-Achse wird zwischen dialogischen bzw. textuell durchformten, d.h. schriftsprachnahen Sprachleistungen unterschieden. Aus den zwei Achsen entstehen die vier Quadranten der unten stehenden Grafik.

Abb. 5: Textkompetenz nach Portmann-Tselikas & Schmölder-Eibinger (2008)

Das Konzept der Textkompetenz*



In den Quadranten 1 fallen dialogische Texte mit alltagsorientiertem Inhalt. Beim Spracherwerb lernen Kleinkinder im sozialen Umgang die Alltagssprache und erwerben die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren. Diese Art des Austausches, der als „plaudern“ bezeichnet werden kann, trägt die Merkmale konzeptionell mündlicher Sprache. Charakteristisch sind einfacher Wortschatz und kurze parataktische Sätze, die für das Verständnis nicht zwingend vollständig zu sein brauchen. Die Kompetenzen in diesem Quadranten werden in sozialen Kontakten auch beim Zweitspracherwerb früh erworben (vgl. Cummins, 2008). Sie bilden die Grundlage für die Aneignung der komplexeren Sprachhandlungen in den übrigen Quadranten.

Quadrant 2 umfasst „erzählen“ im weitesten Sinn. Die Produkte des Erzählens sind textuell durchformt, d.h. schriftsprachlich geprägt. So besteht ein Märchen, auch mündlich erzählt, meist aus ganzen Sätzen, einem längeren logischen Textaufbau und einem kompletten Erzählbogen. Kinder, denen erzählt oder vorgelesen wird, lernen früh, einer ausschliesslich in Worten präsentierten Geschichte zu folgen. Durch das wiederholte Hören der gleichen Geschichte entwickeln sie sehr früh die sprachlogische Kompetenz, einer Geschichte zu folgen, später die Kompetenz, eine einfache Geschichte zu erzählen. Ohne entsprechende Praktiken im Elternhaus fehlen Kindern diese Kompetenzen häufig beim Eintritt in den Kindergarten. Wenn dann die Lehrperson eine Geschichte mit vielen Bildern und mit grossem schauspielerischen Einsatz erzählt, schweifen diese Kinder ab, sie können sich nicht auf die Geschichte konzentrieren. Die Ursache dafür ist oft nicht ein fehlender Wortschatz, denn die Bilder würden für sich

alleine sprechen, es fehlt ihnen vielmehr die Übung im Hören von Geschichten.

Die Kompetenzen für den Quadranten 3 werden im sogenannten „Warum-Alter“ aufgebaut. Die Antworten, die die Kinder auf ihre Fragen erhalten, erweitern einerseits ihr Weltwissen, andererseits ihre sprachlogischen Kompetenzen, einer Erklärung zu folgen und Strukturen vom Typ Ursache-Folge (wenn-dann) nachvollziehen zu können. Diese Sprachhandlungen sind dialogisch organisiert.

Quadrant 4 umfasst Sprachleistungen, die textuell durchformt sind und inhaltlich neues Wissen vermitteln. Hierzu zählen Textsorten wie längere Erläuterungen, Vortrag, Stellungnahme, Bericht oder Erörterung, denen Kinder vor allem in der Schule begegnen. Die notwendigen sprachlogischen Kompetenzen entwickeln sich im Schulalter und sind grundlegend für den Bildungserfolg. Dieser Bereich der „akademischen“ Sprache kann sich nur entwickeln, wenn Sprachlernende in einer Sprache, die nicht zwingend die Schulsprache zu sein braucht³, bereits grundlegende rezeptive und produktive Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 aufgebaut haben.

Der Aufbau dieser grundlegenden Sprachkompetenzen geschieht also bereits im Elternhaus und gestaltet sich zwischen bildungsnahen Eltern mit höherer Schulbildung in der Regel deutlich anders als im bildungsfernen Elternhaus. Die Kinder aus einem bildungsnahen familiären Umfeld hören in der Regel eine kognitiv anspruchsvollere und anregendere Sprache und werden selbst zum Sprechen ermutigt. Ihnen werden bereits in den ersten Lebensjahren sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und sie werden zu Sprachhandlungen angeregt, die auch Charakteristika der Schulsprache aufweisen. Im bildungsfernen Elternhaus ist der sprachliche Input weniger anspruchsvoll und das Kind wird tendenziell weniger zum eigenen Sprechen angeregt und dabei unterstützt (vgl. z. B. Wieler, 1997). Damit hat das Kind seltener Gelegenheit, rezeptiv und produktiv verschiedene (schulrelevante) Sprachhandlungen zu üben. Dieser Sprachgebrauch ist für den Schulerfolg weniger förderlich, auch wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird.

Der unterschiedliche Sprachgebrauch in den Familien erklärt den Einfluss des Bildungshintergrundes auf die Schulleistungen (vgl. Kapitel 1). Wenn der Auf- und Ausbau der sprachlogischen Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 (Abbildung 5) zuhause nicht geschieht, sollte dies so früh wie möglich im Zentrum der institutionel-

len Sprachförderung stehen, damit die Voraussetzungen für die Entwicklung der schulischen Kompetenzen im Quadranten 4 gesichert werden.

Die in Kapitel 1 erwähnten Ergebnisse der grossen Schulleistungsvergleichsstudien lösten im deutschsprachigen Raum etwa um die Jahrtausendwende umfassende empirische Forschungstätigkeiten zu diesem Register der akademischen Sprache aus. Zentrale Bedeutung für den deutschsprachigen Raum hatten insbesondere die Verbundprojekte „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) unter der Leitung von Ingrid Gogolin⁴ und die „Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung“ (FiSS) unter der Leitung von Angelika Redder⁵. Für die bildungspolitische Relevanz zeugen auch die Gründung des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache von der Stiftung Mercator und der Universität Köln⁶ sowie das Grossprojekt des Europarates „Languages in Education – Languages for Education“⁷.

Wünschenswert für die weitere Entwicklung des DaZ-Unterrichts ist, dass die DaZ-Lehrperson ihren Unterricht (auch) integrativ und in engem Austausch mit der Deutsch-Lehrperson durchführt.

Empirische Studien der letzten rund 15 Jahre stützen die eingangs für die Schweiz angeführten bildungsstatistischen Zahlen und belegen, dass

- für den Schulerfolg (auch gute) alltagssprachliche Kompetenzen nicht ausreichen, sondern vielmehr akademische bzw. schulsprachliche Kompetenzen unerlässlich sind.
- schulsprachliche Kompetenzen nicht nur Bedingung für das Fach Deutsch, sondern für alle Fächer sind.
- Schulsprache in Bildungsinstitutionen zwar vorausgesetzt, aber bisher offensichtlich nicht ausreichend vermittelt wird (Feilke, 2012).

(Vgl. Juska-Bacher & Beckert, 2015: 12).

Die fehlenden schulsprachlichen Kompetenzen beeinträchtigen insbesondere einen grossen Anteil der DaZ-Kinder. Im Folgenden wird insbesondere ihre Förderung ins Auge gefasst.

3. DaZ-Unterricht in der Deutschschweiz: Unterrichtspraxis und Lehrmittel

Mit den EDK-Empfehlungen von 1991⁸ wurde ein grosser Schritt hin zu einer stärkeren schulischen Unterstützung der DaZ-Kinder gemacht. Praktisch alle Kantone und Gemeinden bauten ihr Angebot an zusätzlichem DaZ-Unterricht aus. Im Regelunterricht wurde aber nicht viel geändert, was auch die gängigen Deutschlehrmittel nach wie vor bestätigen. Ausgegangen wird im Deutschunterricht von einer ersprachlichen Kompetenz im Deutschen. Kinder, die diese nicht mitbringen, werden in den DaZ-Unterricht geschickt. Damit geschieht ein Outsourcing, das die schulischen Schwierigkeiten von sozial benachteiligten Kindern (ob deutsch- oder anderssprachig) nicht löst.

3.1 DaZ-Unterrichtspraxis

Inzwischen bieten nahezu alle Deutschschweizer Schulgemeinden – wenn auch in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Form – DaZ-Unterricht an. In der Regel entscheidet die Schulleitung auf der Grundlage der Einschätzung der DaZ-Lehrperson (teilweise basierend auf Testergebnissen, z.B. Bayer & Moser, 2014, Lindauer *et al.*, 2013) und/oder der Klassenlehrperson über die Zuweisung, den Verbleib und die Entlassung aus dem DaZ-Unterricht. Der DaZ-Unterricht wird in der Regel von Lehrpersonen im Teilpensum erteilt. Die Pädagogischen Hochschulen berücksichtigen DaZ-Unterricht zumeist in der Ausbildung, bieten häufig auch entsprechende Weiterbildungen für Lehrpersonen an. In den Kantonen Zürich, Bern, Luzern, in der Nordwestschweiz und St. Gallen werden ganze CAS-Ausbildungen angeboten, in den Kantonen Thurgau und Schaffhausen gibt es kleinere Ausbildungsformate. Die Bedingungen für die Erteilung von DaZ-Unterricht sind häufig nicht festgelegt. Im Kan-

ton Zürich bspw. ist der Besuch eines zertifizierten CAS-Lehrgangs in Deutsch als Zweitsprache für die Volksschule vorgeschrieben⁹, im Kanton Bern wird eine DaZ-spezifische Weiterbildung empfohlen¹⁰. Gemäss einer Studie der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) unterrichten jedoch auch im Kanton Zürich rund ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen ohne eine spezifische Zusatzqualifikation (Liesen, 2013).

Grundsätzlich sollte der DaZ-Unterricht (zumindest auch) integrativ in der Klasse erteilt werden (vgl. Schneider *et al.*, 2013). Allerdings zeigt die HfH-Studie, dass es auch diesbezüglich noch Verbesserungspotenzial gibt: Nur knapp ein Viertel der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen gaben an, in engem Austausch mit der Klassenlehrperson zu stehen, bei einem Grossteil findet der Austausch – u.a. wegen der sehr begrenzten Lektionenzahl und der Beteiligung verschiedener Lehrpersonen in einer Klasse – auf anderen, informellen Wegen statt.

Wünschenswert für die weitere Entwicklung des DaZ-Unterrichts ist, dass

1. die **Aus- und Weiterbildung** für die Förderung von DaZ-Kindern alle Lehrpersonen aller Fächer erreicht,

2. die Sprachförderung auf einen längeren Zeitraum **klassen- oder gar stufenübergreifend** angelegt ist und entsprechend aufbauend gestaltet wird.
3. die DaZ-Lehrperson ihren Unterricht (auch) **integrativ** und in engem **Austausch** mit der **Deutsch-Lehrperson** durchführt,
4. die DaZ-Lehrperson darüber hinaus möglichst auch mit **anderen Lehrpersonen** der Klasse in Kontakt steht („Sprache im Fach“, vgl. Becker-Mrotzek *et al.*, 2013)

In diesem Sinne könnte dann von einer wirklich „durchgängigen Sprachförderung“ (vgl. Gogolin & Lange, 2011) gesprochen werden. Erste Vorschläge für eine solche Gestaltung liegen vor (vgl. Nodari & Neugebauer, 2012).

3.2 DaZ-Lehrmittel

Mit den Lehrmitteln *Hoppla* 1–4 für den Kindergarten und die Unterstufe, *Pipapo* 1–3 für die Mittelstufe und *Kontakt* 1 und 2 für die Sekundarstufe I (derzeit in Überarbeitung) liegen in der Deutschschweiz DaZ-Lehrmittel bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit vor.

Abb. 6: Derzeit verfügbare Deutschschweizer DaZ-Lehrmittel

Die Deutschlehrmittel im ILZ-Programm

Alter	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
alters-gemässe Deutschkenntnisse			Lese-/Schreib-lehrgang Lese-schläu	Sprachfenster		Sprachland				Sprachwelt Deutsch	
				Hoppla 3 + 4		Pipapo 2+3				Kontakt 2	
sehr geringe Deutschkenntnisse											
Schuljahr	KG1	KG2	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.

2012 © www.iik.ch

(Nodari, 2012)

Diese Lehrmittel sind so konzipiert, dass die ersten Teile mit Kindern ohne Deutschkenntnisse eingesetzt werden können. Die darauf aufbauenden Teile richten sich an Kinder mit Vorkenntnissen, die jedoch mit den gängigen Deutschlehrmitteln noch überfordert wären (vgl. bspw. die in Abbildung 6 genannten).

Für einen integrativen Deutschunterricht (siehe Auflistung in 3.1, Punkt 3) wäre es sehr hilfreich, wenn zukünftige Lehrmittel für heterogene, mehrsprachige Klassen angelegt wären, d.h. anhand derselben Themen Vorschläge zur Differenzierung für verschiedene Niveaustufen gemacht würden. Wenn an eine fachübergreifende Förderung der Deutschkenntnisse gedacht ist (Punkt 3), ist es wichtig, dass die Lehrmittel der anderen Fächer entsprechend sprachsensibel gestaltet sind

(Anregungen vgl. Lindauer *et al.*, 2012). Und schliesslich sollten die Lehrmittel der verschiedenen Stufen im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung aufeinander aufbauen.

Besonders in mehrsprachigen Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist es eine wichtige Aufgabe der Schule dort zu kompensieren, wo die Kinder die erwarteten schulsprachlichen Kompetenzen von zu Hause aus nicht mitbringen, um auch ihnen Schulerfolg zu ermöglichen.

Der *Lehrplan 21* schliesst DaZ-Unterricht selbstverständlich in das sprachliche Lernen ein (insbesondere bei der Förderung des Sprachbewusstseins und bei der integrierten Förderung), strebt aber für alle Kinder grundsätzlich die im Deutschlehrplan formulierten Ziele an. In den einleitenden Kapiteln zum Sprachenlehrplan („Förderung von Sprachkompetenzen als Aufgabe aller Fachbereiche“ und „Deutsch als Zweitsprache“) wird die DaZ-Förderung explizit erwähnt. Da heisst es:

„Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, bietet die Lehrperson in allen Fachbereichen gezielte Unterstützung für den Aufbau von Sprachkompetenzen an: Schlüsselbegriffe, Dokumente zum Nachhören, sprachlich vereinfachte Texte, Wörterlisten, lexikalische Vorentlastungen oder eine niveauangepasste Anleitung. Denn während das Sprachgefühl in der Erstsprache intuitiv existiert, muss für Deutsch als Zweitsprache ein Sprachgefühl bewusst aufgebaut werden.“

Lehrplan 21, S. 3 [online unter: http://projekt.lehrplan.ch/lehrplan/V5/ablage/FS1F_Einleitende_Kapitel_SPR.pdf]

Konkrete Wege, wie die einzelnen Ziele zu erreichen sind, sind nicht vorgegeben. Die DaZ-Didaktik hat dazu ein breites Instrumentarium geschaffen, das sich vor allem auf die Erfahrungen des immersiven Deutschunterrichts in bilingualen Schulen abstützt (Leisen, 2013). Dies bedeutet für alle Lehrpersonen in mehrsprachigen Schulen, dass sie ihr didaktisches Repertoire erweitern müssen, um ein Sprachlernen verbunden mit Fachinhalten zu ermöglichen (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012).

4. Zukünftige Entwicklungen der schulischen Sprachförderung

Die Beherrschung des für die Bildungsinstitution Schule charakteristischen Sprachgebrauchs ist Voraussetzung für den Lernerfolg. Die Aneignung schul- oder bildungssprachlicher Kompe-

tenzen wird in bildungsnahen Elternhäusern in der Regel früher und intensiver gefördert als in bildungsfernen Elternhäusern. Aufgabe von Kindergarten und Schule ist es, allen Kindern dieses Register systematisch zu vermitteln und allen Kindern den Zugang zur Schulsprache und damit zum Schulerfolg zu ermöglichen.

Wir haben in den vorangehenden Kapiteln bereits einige Forderungen für die zukünftige Entwicklung der schulischen Sprachförderung angesprochen, die hier noch einmal zusammengestellt seien:

- Auf der Ebene der Lehrpersonen bedarf es einer obligatorischen Aus-/Weiterbildung aller Lehrpersonen aller Fächer, um sie für die schulsprachlichen Anforderungen zu sensibilisieren und ihnen ein Instrumentarium für eine systematische Unterstützung der SchülerInnen (Scaffolding) an die Hand zu geben.
- Auf der Ebene der Schulleitungen müssen adäquate Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen DaZ- und Regelklassenlehrpersonen (aller Fächer) geschaffen werden, so dass gemeinsam integrativer, fach- und klassenübergreifender Deutschunterricht realisiert werden kann.
- Auf der Ebene der Lehrmittelverlage müssen Lehrmittel überarbeitet bzw. neu geschaffen werden, welche sowohl die (fach)sprachlichen Kompetenzen als auch die Textkompetenz (konzeptionelle Schriftlichkeit) fördern. Um einen integrativen Unterricht von DaZ-Kindern zu ermöglichen, sollten sie zu den Themen differenzierendes Material zur Verfügung stellen und eine fachübergreifende Förderung der Schulsprache unterstützen.

Die internationalen Schulleistungsstudien haben sichtbar gemacht, dass soziale Herkunft und Erstsprache immer noch zentrale Bedeutung für den Schulerfolg haben. Um die Kluft zwischen verschiedenen familiären Hintergründen zu verringern, bedarf es eines Umdenkens in den Schulzimmern, bei der Schulleitung und in der Bildungspolitik. Nur durch eine systematische Förderung schulsprachlicher Kompetenzen für alle SchülerInnen lässt sich eine annähernde Chancengleichheit erreichen.

5. Ein Beispiel aus der/für die Praxis

Wie die Unterstützung oder das Scaffolding schulsprachlicher Kompetenzen konkret aussehen kann, zeigt eine kleine Erfahrung in einer 2. Klasse in Schlieren (ZH). Jeweils am Montagmorgen erzählten die Kinder, was sie am Wochenende gemacht haben. Die Berichte waren zum Teil sehr karg oder sehr ausschweifend, wie die zwei Beispiele vom 14. November 2011 zeigen.

Kind A:

„Ich bin gestern Dinosaurier schauen gegangen. Es war kein Museum, einfach Dinosaurier hat es gehabt.“

Kind B:

„Ich habe mit meine Velo mit Einrad gefahren, so Velo mit einem Rad.

Dann bin ich abegheit und nachher war ich bei meine Oma. Dort bin ich spazieren gegangen und dort hatte es Ziegen. Wir haben sie Brot gegeben und sie haben alles gegessen-

Und dann bin ich mit meine Cousin wieder nach Hause gegangen. Es war im Bauernhof und nachher sind so ein paar Hühner gekommen und die haben gekackert. Es hat noch Katze gegeben und es waren zwei Jungen und sie haben Fangis gespielt.“

Das Bezeichnende an diesen Beispielen sind nicht die grammatischen Fehler, die Interferenzen mit der Mundart oder die sprachlogischen Inkohärenzen. Bezeichnend an einer solchen Situation ist, dass die Kinder sprachlich nichts dazulernen, denn das, was sie sagen, können sie bereits, und die Lehrerin hat praktisch keine Möglichkeiten sprachfördernd einzugreifen. Als pädagogisches Moment können solche Gesprächsrunden durchaus sinnvoll sein, nur sprachfördernd wirken sie nicht.

Angesichts der Tatsache, dass keine sprachlichen Fortschritte zu erkennen waren, entschied sich die Lehrperson, mit einem einfachen Scaffolding zu arbeiten. Die Kinder sollten ihren Bericht in drei Teile gliedern:

A – Wann warst du mit wem wo?

B – Was habt ihr gemacht?

C – Wie war's?

Zudem erhielten die Kinder Textbausteine wie z.B.

A – Am Samstagnachmittag / Am Sonntagmorgen / Am ... / war ich / mit meiner Mutter / mit... / im Shoppingcenter / auf dem Spielplatz / ...

B – Wir haben ... eingekauft / gespielt / gelacht ...

C – Es war lustig. / Ich hatte grosse Freude. / ...

Sowohl die Struktur als auch die Textbausteine wurden mit den Kindern während wenigen Lektionen bearbeitet. Anschliessend konnten sie einen kurzen Bericht einüben und vorsprechen. Am 28. November 2011 waren die Kinder fähig, selbstständig über das Wochenende berichten.

Kind A:

„Am Samstag bin ich mit meiner Mutter in den Wald gegangen. Ich habe gespielt und ich hatte Spass.“

Kind B:

„Am Samstagmorgen bin ich mit meiner Familie zu Besuch gegangen zu meiner Oma. Wir haben dort gespielt und es war schön.“

Die akribische Arbeit an den mündlichen Wochenendberichten wirkte sich zudem auf das Schriftliche aus, wie die folgenden Texte von Antonio, einem anfänglich sehr sprachschwachen Kind, zeigen. Ein weiterer Kommentar dieser sprachlichen Fortschritte erübrigt sich.



Anmerkungen

¹ <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/03/01/02/01.html> [Zugriff am 03.08.2015]

² Die Broschüre geht auf PISA-Ergebnisse aus den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz ein. Testsprachen waren Deutsch, Französisch oder Italienisch.

³ Eckhardt (2008) konnte zeigen, dass es – bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (und damit der Bildungsnähe) der Familie – zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache keinen signifikanten Unterschied in der Sprachproduktion schulsprachlicher Texte gibt.

⁴ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>
www.blk-foermig.uni-hamburg.de/index.html

⁵ <http://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>

⁶ <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp

⁸ Zugänglich unter: http://edudoc.ch/record/24317/files/EDK-Empfehlungen_d.pdf

⁹ http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/anstellung/zulassung/jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/2316_1287331357887.spooler.download.1404122066551.pdf/me_ausbildungsanforderungen_daz_lp.pdf

¹⁰ http://www.erp.be.ch/erp/de/index/kindeergarten_volksschule/kindeergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20

[Massnahmen/besmassnahmen_daz_leitfaden_d.pdf](#)

Bibliographie

Bayer, N. & Moser, U.

(2014). *Sprachgewandt KiGa/1. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, Chr. (Hrsg.) (2012). *TIMSS 2011 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In: B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition. Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71–83.

Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233, 4–13.

Nur durch eine systematische Förderung der schulsprachlichen Kompetenzen aller SchülerInnen lässt sich eine annähernde Chancengleichheit erreichen.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.

Juska-Bacher, B. & Beckert, C. (2015). *Bildungssprache am Schulanfang. Theoretische Herausforderungen – empirische Erkenntnisse – Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Juska-Bacher, B. & Nodari, C. (2014). *Fördern statt fordern. Scaffolding als Prinzip der Sprachförderung im Kindergarten*. *Grundschule aktuell* 128, 9–11.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch* 36, 15–43.

Konsortium PISA.ch (Hrsg.) (2014). *PISA 2012. Vertiefende Analysen*. Bern, Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett-Verlag.

Liesen, C. (2013). Schlussbericht „Erhebung des Ist-Zustandes der DaZ-Förderung im Kanton Zürich. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Online zugänglich unter: http://edudoc.ch/record/116906/files/15029_Liesen_DAZ_Foerderung_ZH.pdf [Zugriff 03.08.2015]

Lindauer, Th., Riss, M. & Schmellentin, C. (2012). *Empfehlungen für die sprachliche Gestaltung von Lehrmitteln*. Online zugänglich unter: <http://edudoc.ch/record/110381?ln=de> [Zugriff 03.08.2015]

Lindauer, C., Gyger, M., Hefli, C. & Kernen, N. (2013). *Sprachgewandt. 2. bis 9. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Nodari, C. (2009). Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: M. Clalüna & B. Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Bern, 20./21. Juni 2008. Sondernummer *Rundbrief AkDaF*, 11-24.

Nodari, C. (2012). Deutschlehrmittel im Programm der ilz. ilz.ch, *Magazin der Interkantonalen Lehrmittelzentrale*, Rapperswil, 4-7.

Nodari, C. (im Druck): Schulischer DaZ-Unterricht und DaZ-Didaktik: Überblick und Perspektiven. In: M. Clalüna et al. (Hrsg.), *Deutsch lohnt sich*. Akten der fünften Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer AK-DaF/ Ledafids, Bern, 20. und 21. Juni 2014. Sondernummer *Rundbrief AkDaF*

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, P. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 39, 5-16.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Schneider, H., Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. & Kernen, N. (2013). *Expertise: Wirksamkeit von Sprachförderung*. Online zugänglich unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Schneider_et_al_Wirksamkeit_Sprachfoerderung.pdf [Zugriff am 03.08.2015].

Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. *Bildung und Qualifizierung*. Arbeitspapier 171. Online zugänglich unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf [Zugriff: 03.08.2015]

Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie*. Weinheim/München: Juventa.

Britta Juska-Bacher

Dr., ist Dozentin für deutsche Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik an der PH FHNW und der PHBern tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schriftspracherwerb, Wortschatz und Bildungssprache.

Claudio Nodari

Prof. Dr., leitet das Institut für Interkulturelle Kommunikation (www.iik.ch) und ist Dozent für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich (www.phzh.ch). Er ist Autor von Lehrwerken und Curricula für Deutsch als Zweitsprache und leitet Weiterbildungen und Projekte zur Sprachförderung an Schulen der verschiedenen Stufen.



Statua dedicata all'emigrante a Tocón (Granada).