

Handbuch Sprachförderung

Christiane Bainski und Marianne Krüger-Potratz (Hg.)



Handbuch Sprachförderung

Christiane Bainski und Marianne Krüger-Potratz (Hg.)

Handbuch Sprachförderung

Christiane Bainski und Marianne Krüger-Potratz (Hg.)

Grafik: Bernd Speckin, Mülheim a.d.Ruhr

Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH,
der Verlag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11
45141 Essen
Fon 0201 2940306
Fax 0201 2940314
mail: info@nds-verlag.de
www.nds-verlag.de

Copyright: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, Essen, 2007
ISBN 10 3-87964-309-1
ISBN 13 978-3-87964-309-7

Alle Vervielfältigungsrechte außerhalb der durch die Gesetzgebung eng gesteckten Grenzen (z. B. für das Fotokopieren) liegen bei der Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. Der Verlag untersagt ausdrücklich das Speichern und Zur-Verfügung-Stellen dieses Buches oder einzelner Teile davon im Intranet, Internet oder auf sonstigen elektronischen Medien. Kommerzieller Verleih verboten.

Vorwort	9
Grundlagen	
1. Durchgängige Sprachförderung <i>Ingrid Gogolin</i>	13
2. Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick <i>Hans-Joachim Roth</i>	22
3. Schulische Sprach(en)lernkonzepte unter Bedingungen einer multiethnischen und mehrsprachigen Schülerschaft <i>Christiane Bainski</i>	42
4. Migrantensprachen in der Schule – NRW realisiert es: die „Mannheimer Erklärung zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit“ <i>Jagoda Köditz</i>	47
Hinweise	
5. Zeitfenster des Sprachenlernens <i>Christiane Bainski</i>	52
6. Checkliste für eine sprachfreundliche Schule <i>Christiane Bainski</i>	54
Konzepte und Erfahrungen	
7. Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) in der Grundschule <i>Manuela Scharfenberg</i>	57
8. Der Rucksack in der Grundschule – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung <i>Manuela Scharfenberg</i>	61

- 9. Möglichkeiten fortlaufender Sprachförderung im Sachunterricht**
Mit Kindern und Sachen auf dem Weg zur „Sprache der Schule“
Thomas Quehl und Ute Scheffler **66**
- 10. Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen**
Monika Lüth **80**
- 11. Möglichkeiten der Integration von Phonetikübungen in den DaZ-Unterricht**
Silvia Dahmen **86**
- 12. Mit dem Rhombus nach Rom**
Aufbau einer fachgebundenen Sprache im Mathematikunterricht der Grundschule
Lilo Verboom **95**
- 13. Sprachförderung als Aufgabe der Schulentwicklung – ein Erfahrungsbericht**
Anja Brandenburger, Heidi Dohna und Hildegard Vörös-Rademacher **113**
- 14. Ganztägig Sprache lernen: eine Chance für Kinder aus zugewanderten Familien**
Jagoda Köditz **118**
- 15. Kompetenzen testen – leicht gemacht: C-Tests für die Orientierungsstufe**
Rupprecht S. Baur und Melanie Spettmann **123**
- 16. Fehler und Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern**
Claudia Benholz und Eva Lipkowski **132**
- 17. Sprachförderung im Fachunterricht**
Erfahrungen und Material aus dem BLK- Versuch Sinus Transfer Nordrhein-Westfalen
Cornelia Witzmann **144**
- 18. „Ej, Alter, was geht?“**
Förderung der (körper)sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in der Berufsvorbereitung mit theaterpädagogischen Methoden
Jürgen Eugen Müller **151**

Vorwort

Mehrsprachigkeit und Sprachförderung sind Themen, die seit einigen Jahren nicht nur in der Fachöffentlichkeit sondern auch in Bereich der Politik und in den Medien verstärkt diskutiert werden. Allerdings wird unter Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Unterschiedliches verstanden – und je nach Zielgruppe – wird Mehrsprachigkeit positiv oder eher als problematisch angesehen. Elternratgeber wenden sich zum Beispiel an binationale Elternpaare, die ihr Kind mit den beiden Elternsprachen aufwachsen lassen möchten, oder an monolinguale Elternhäuser, die durch eine frühe und umfassende Förderung ihrem Kind Startvorteile verschaffen möchten. Auf entsprechenden Websites wird – neben Ernährungsratschlägen, neuen Kinderwagenmodellen, anregendem Kinderspielzeug usw. – auch auf Angebote des frühen Fremdspracherwerbs hingewiesen und betont, dass so „vorteilhafte Hirnstrukturen aus[gebildet würden], die das Erlernen weiterer Fremdsprachen erleichtern“. Das wirke sich „auch positiv auf weitere Aspekte der Intelligenz des Kindes aus“ und helfe das durch die „Globalisierung mit ihren multikulturellen Gesellschaften“ von allen geforderte „interkulturelle Verständnis“ zu entwickeln (Fremdspracherwerb im frühen Kindesalter; URL: <http://www.kidtini.de/elternratgeber>; Stand 28.4.2007)

Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen spielen auch eine bedeutende Rolle in Zusammenhang mit der europäischen Integration. Mit Verweis auf die zu erhaltende sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas und auf die Notwendigkeit, die sprachliche Verständigung innerhalb Europas zu optimieren, hat die EU-Kommission 1995 gefordert, dass alle EU-Bürgerinnen und Bürger neben der Sprache des Landes, in dem sie leben, Englisch als gemeinsame Verständigungs-

sprache lernen und eine weitere Sprache eines der (benachbarten) Mitgliedstaaten. Zur Stützung dieser Zielsetzung sind auf der Ebene der EU Förderprogramme bereitgestellt worden, und im April 2007 hat die EU-Kommission für 2009 einen EU-weiten Sprachtest angekündigt, an dem pro Mitgliedstaat circa 4000 bis 5000 Schülerinnen und Schülern aus EU-Mitgliedstaaten teilnehmen sollen. Getestet werden soll der „Stand der Sprachkenntnisse in der ersten und zweiten Fremdsprache“, und zwar die „Lese-, Hör- und Schreibfähigkeit in Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch“ (SZ 14./15.04.2007).

Ziel dieser wie vieler anderer Sprach(förder)maßnahmen auf EU-Ebene ist die Wahrung der Vielfalt der Amts- und Landessprachen, ggf. ergänzt um die Förderung der Minderheits- und Regionalsprachen, das heißt der Sprachen, die von den anerkannten innerstaatlichen Minderheiten (zum Beispiel Sorben, Dänen, Friesen in der Bundesrepublik oder Bretonen, Katalanen, Basken usw. in Frankreich) gesprochen werden. Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hingegen spielt in diesem Zusammenhang erst seit kurzem eine Rolle, denn schließlich zeigt sich in fast allen EU-Mitgliedstaaten, dass die entscheidende Herausforderung für die (nationalen) Bildungssysteme weniger diese „europäische Mehrsprachigkeit“, sondern die durch Zuwanderung gegebene Mehrsprachigkeit darstellt. Dabei ist zu beachten, dass einige Sprachen sowohl im europäischen Integrations- wie im Migrationskontext eine Rolle spielen.

In der Diskussion über migrationsbedingte „Anderssprachigkeit“ und Beherrschung der Landes- und Schulsprache wird in der (politischen) Öffentlichkeit und zum Teil auch noch in der Fachöffentlichkeit nicht auf die positi-

ven Aspekte und Effekte des zwei- und mehrsprachigen Aufwachsens hingewiesen, sondern Mehrsprachigkeit bzw. das Aufwachsen und Leben in einer „Migrantensprache“ wird eher als Hindernis für Bildungserfolg und Integration gesehen. Die Daten der großen internationalen Schulleistungsstudien (PISA oder IGLU) bestätigen diese negative Sicht – zumindest auf den ersten Blick. Aber bei genauerem Hinsehen wird auch deutlich, dass die entscheidende Frage nicht ist, in welcher und mit wie vielen Sprachen ein Kind aufwächst, sondern ob es den Bildungsinstitutionen und hier speziell der Schule wie den vorschulischen Einrichtungen gelingt, sich auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit positiv einzustellen und alle Kinder sprachlich so zu fördern, dass sie die Chance haben, erfolgreich den jeweiligen Bildungsgang zu absolvieren.

Aus dem ersten, 2006 veröffentlichten nationalen Bildungsbericht, in den auch die Daten der internationalen Schulleistungsstudien eingegangen sind, geht hervor, dass Kinder „mit Migrationshintergrund“ im Bildungssystem benachteiligt sind. Zurückgeführt wird dies unter anderem auf die unzureichenden Deutschkenntnisse, und es wird eine entsprechende Sprachförderung eingefordert. Der Befund als solcher ist nicht anzuzweifeln. Zweifellos spielen die Kenntnisse und Kompetenzen in der „Sprache der Schule“ – also im Deutschen – eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Doch es wäre falsch, unter Sprachförderung allein Deutschförderung zu verstehen, wie es nicht selten in bildungs- und integrationspolitischen Diskussionsbeiträgen, Empfehlungen und darauf bezogenen Maßnahmen geschieht.

Eine angemessene Lösung kann nicht heißen, Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien bei Ignorierung ihrer erstsprachlichen Sozialisation für die deutschsprachige Schule „fit“ zu machen und dies mit dem Ziel zu verbinden, die Rangposition der deutschen Schule im internationalen Vergleich zu verbessern. Auf diese Weise würde man die ab dem 19. Jahrhundert propagierte (Schul-)Sprachenpolitik fortsetzen, die auf

der Idee basierte, dass die Nichtübereinstimmung von Erst- bzw. Familiensprache und „Sprache der Schule“ die Ursache für mangelnden Schulerfolg sei und die Lösung in der Ausgrenzung bzw. im Verbot der nicht deutschen Familiensprachen bestünde. Mit einer solchen Politik sind verschiedene Probleme verbunden: Repression verbietet sich in einer Demokratie, zumal im privaten Raum das Recht auf die eigene Sprache gilt, außerdem ist Mehrsprachigkeit nicht nur eine individuelle Ressource sondern auch eine politisch-gesellschaftlich relevante. Hinzu kommt, dass generell und erst recht angesichts der demographischen Entwicklung auf den Bildungserfolg aller Kinder Wert gelegt werden muss.

Daraus folgt zwingend, dass nicht nur die Kinder und Eltern sich auf die Anforderungen der Schule einstellen müssen, sondern auch die Schule auf die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auf die Voraussetzungen, mit denen Kinder und Jugendliche die Schule besuchen. Eine angemessene Lösung kann nur dann gewonnen werden, wenn auch die sprachliche Verfasstheit der Schule mit in den Blick genommen wird, das heißt wenn die Schule es als ihre Aufgabe ansieht, sich auf allen Ebenen auf Mehrsprachigkeit als Normalfall einzustellen und unter Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen lokalen Bedingungen Konzepte zu entwickeln, die einen produktiven, wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit erlauben. Hierzu möchten die Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeberinnen des vorliegenden Handbuchs einen Beitrag leisten.

Die Beiträge beziehen sich im Wesentlichen auf Entwicklungen im Kontext der nordrheinwestfälischen Landesprojekte des 2004 eingerichteten Bund-Länder-Modellprogramms „Förderung von Migrantenkindern“ (FÖRMIG). Im Mittelpunkt des Handbuchs stehen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und die Frage, wie Kinder, die mit einer anderen Familiensprache als der deutschen oder auch mit zwei bzw. mehreren Sprachen aufwachsen, zu Bildungsabschlüssen geführt werden können, die ihren Fähigkeiten entsprechen. Individuelle wie gesellschaftliche

Mehrsprachigkeit wird als Normalfall akzeptiert, und es besteht Konsens darüber, dass die Idee, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit würde sich mit längerem Aufenthalt der Zugewanderten letztlich „von selbst erledigen“, unzutreffend ist. Dass und wie vital die „zugewanderten“ Sprachen sind, haben zwei Studien gezeigt, für die Grundschul Kinder in Essen bzw. in Hamburg nach den Sprachen gefragt wurden, in denen sie „leben“. Das Ergebnis war eindeutig: Sprachliche Vielfalt gehört in Großstadt-Grundschulen zum Alltag; Grundschul Kinder bringen in diesen Städten um die hundert Sprachen in die Schulen mit, davon werden um die 20 Sprachen von zahlenmäßig bedeutenden Gruppen gesprochen. Ob bzw. wie die Sprachen in den Familien gepflegt werden, ist sehr unterschiedlich, aber die Sprachen sind auf jeden Fall präsent und vital, und dies – so scheint es – unabhängig von der Aufenthaltsdauer oder Statusveränderungen durch Einbürgerung. Die Sprachenvielfalt ist je nach Stadtteil oder Region bzw. je nach Schule unterschiedlich ausgeprägt, aber wenn auch in kleinere Städten bzw. einigen Regionen der Bundesrepublik die Zahl der Sprachen geringer sein mag, sprachliche Vielfalt – dies ist unabweislich – ist zu einem normalen Charakteristikum der „deutschen Schule“ geworden.

Für eine realitätsgerechte Bildungsplanung bedarf es jedoch weiterer Sprachdaten und weiterer Datenquellen. Die Frage nach der Familien- bzw. Erstsprache spielt bislang in den Befragungen für die offiziellen Statistiken keine Rolle. Alle Aussagen über die gegebene Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik beruhen entweder auf Forschungsdaten (zum Beispiel auf den Daten der erwähnten regionalen Studien oder weiteren sektoral begrenzten Untersuchungen), oder sie werden aus anderen demographischen Daten abgeleitet, so zum Beispiel aus den Daten zum Migrationshintergrund. So zeigen die amtlichen Statistiken bzw. der Daten des Mikrozensus, dass etwas über 9 Prozent der Bevölkerung in der Bundesrepublik einen ausländischen Pass hat und weitere 10 Prozent zwar einen deutschen Pass besitzt, aber zugleich auch einen „Migrationshintergrund“ hat, was nichts an-

deres bedeutet, als dass sie selbst oder ihre (Groß-)Eltern zugewandert sind. Daraus lässt sich schließen, dass in knapp einem Fünftel der bundesrepublikanischen Haushalte nur oder auch eine andere Sprache als die deutsche gesprochen wird. Die demographischen Daten – hier die Geburtenraten – zeigen außerdem, dass der Anteil der Kinder aus Familien „mit Migrationshintergrund“ in den Schulen zunimmt, wenn auch je nach Region unterschiedlich stark. In NRW, in allen größeren Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern liegt ihr Anteil sogar bei rund fünfzig Prozent.

Es gibt also gute Gründe, sich auf eine mehrsprachige Schülerschaft als Normalfall einzustellen und Strategien und Konzepte für eine durchgängige sprachliche Förderung zu entwickeln, die alle Sprachen einschließlich der deutschen Sprache als „Sprache der Schule“ und letztlich auch die zu lernenden Fremdsprachen berücksichtigt. Bei der Entwicklung solcher Konzepte, auch wenn sie vorrangig für Kinder aus Zuwandererfamilien gedacht sind, darf nicht vergessen werden, dass die im Rahmen von FÖRMIG geforderte und geförderte durchgängige sprachliche Bildung sich an alle Kinder und Jugendlichen richten muss, auch an die deutsch-einsprachig Aufwachsenden, deren sprachliche Sozialisation in den Familien oft den Anforderungen der Schule nicht genügt.

Ebenso ist zu beachten, dass durchgängige sprachliche Bildung eine langfristig anzulegende Aufgabe ist, langfristig zum einen weil sie – unabhängig von den sprachlichen Voraussetzungen, die die Einzelnen mitbringen – sich über die gesamte Zeit der institutionellen Bildung erstrecken muss, und zum anderen weil internationale wie nationale Studien und Erfahrungen zeigen, dass „Crash-Kurse“ oder „One-shot-Programme“ zwar zunächst positive Effekte zeigen, diese sich jedoch innerhalb weniger Monate verflüchtigen, wenn keine sinnvolle Fortführung der Förderung gesichert ist. Zwar hängt die Frage des Spracherwerbs und Sprachenlernens auch vom Alter der Lernenden ab, aber generell kann man festhalten, dass Kinder, die wie in unserem Fall mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen, zwischen fünf bis sie-

ben Jahren benötigen, um eine Sprachkompetenz zu erwerben, die der Sprachkompetenz von Deutsch-Muttersprachlern mit einer den schulischen Anforderungen angemessenen sprachlichen Sozialisation vergleichbar ist.

Die hier nur knapp skizzierten Entwicklungen und Herausforderungen haben zur Folge, dass das Bildungssystem auf allen Ebenen verändert werden muss: strukturell, curricular und methodisch-didaktisch. Die Frage der sprachlichen Bildung gehört zu den grundlegenden Aufgaben. Mit dem hier vorlegten Handbuch möchten wir sowohl darüber informieren, wie diese Aufgabe derzeit in der Forschung wie in der Praxis angegangen wird, aber auch Anregungen und Hilfen für die eigene Praxis geben:

- um sich mit dem Thema der Sprachförderung fundiert auseinander setzen zu können;
- um sich bewusst zu werden, dass durchgängige sprachliche Bildung allen Schülerinnen und Schülern zugute kommen muss bzw. unter welchen Bedingungen dies geschieht;
- um Schülerinnen und Schülern, die mehrsprachig aufwachsen, eine angemessenere Unterstützung zu bieten und sich mit der Mehrsprachigkeit dieser Schülerinnen und Schüler anzufreunden;
- um in diesem Sinne den eigenen Unterricht – in allen Fächern – zu überdenken und ggf. zu erneuern;
- um Fortbildungsbedarf – sowohl im individuellen sowie institutionellen Rahmen – zu erkennen und Fortbildung einzufordern bzw. wahrzunehmen;
- um schulische Konzepte der Sprachförderung weiter zu entwickeln;
- um Sprachförderung als Instrument für Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen.

Mit den vorliegenden Handbuch wird ein Ausschnitt aus der fortlaufenden Arbeit vorgestellt; aus der wissenschaftlichen Diskussion über Sprachdiagnose und -förderung sowie aus der schulischen Praxis. Entscheidend für die Auswahl war, dass sie das Grundprinzip einer zielgerichteten Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache bei gleichzeitiger Wertschätzung und – sofern möglich – auch Förderung in der Familiensprache beachten und in diesem Sinne schulische und unterrichtliche Entwicklungsprozesse anstoßen und befördern können.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, dass sie ihre Texte für dieses Handbuch zur Verfügung gestellt haben und hoffen, dass alle, die es lesen, Anregungen und Hilfestellung für ihre tägliche Arbeit finden.

Essen, im April 2007

Christiane Bainski

Münster, im April 2007

Marianne Krüger-Potratz

Durchgängige Sprachförderung¹

1.

Ingrid Gogolin

„Durchgängige Sprachförderung“ – so lautet das etwas sperrig formulierte Thema, unter das einer von drei Schwerpunkten der Aktivitäten im BLK-Programm „FÖRMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gestellt ist. Mein Beitrag soll veranschaulichen, was mit „durchgängige Sprachförderung“ gemeint ist. Zunächst wird kurz dargelegt, aus welchen Gründen dieses Thema im Zentrum der Aktivitäten des BLK-Programms steht. Sodann wird das Bedeutungsspektrum umrissen, das sich mit diesem Terminus verbindet.

„Alte Bekannte“ und ein neues Forschungsergebnis

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien haben auch die breitere Öffentlichkeit darauf aufmerksam gemacht, wie bedeutend die Rolle der Sprache für den Bildungsprozess ist. Die erste PISA-Studie – PISA 2000 – hat den Blick auf die Lesefähigkeiten gelenkt. Sie hat gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, in Mathematik oder den naturwissenschaftlichen Fächern eine gute Leistung im Sinne der Tests zu erbringen, in hohem Maße mit der Lesekompetenz der getesteten 15-jährigen Jugendlichen zusammenhängt. Sie hat ferner gezeigt, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem erheblichen Teil nicht über elementare Lesefähigkeit in der deutschen Sprache hinausgelangt sind – und zwar auch dann nicht, wenn sie ihren gesamten Bildungsgang in einer deutschen Schule absolviert haben; dies war immerhin bei fast 80% der in PISA 2000 getesteten Jugendlichen der Fall. PISA 2003 hat darüber hinaus den bestürzenden Befund ergeben, dass die Jugendlichen, die neu zugewandert sind, höhere durchschnittli-

che Kompetenzen erreichen als diejenigen, die ihre gesamte Bildungsbiographie in deutschen Schulen verbracht haben (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S. 281).

Die im Auftrage der OECD angestellte vertiefende Auswertung von Daten zu Migration aus der Studie PISA 2003, in der die Schülerleistungen aus 41 Staaten mit vergleichsweise hohem Anteil von Migrantenjugendlichen verglichen wurden, untermauerte diesen Befund: In fast allen verglichenen Staaten schneiden die Jugendlichen, die im Zuwanderungsland geboren und aufgewachsen sind (sog. 2. Generation), besser ab als diejenigen, die relativ frisch zugewandert sind (sog. 1. Generation). Lediglich in Deutschland, Dänemark und im flämischen Teil Belgiens ist das nicht der Fall. Hier sind die Leistungsergebnisse derjenigen, die nirgends sonst eine Schule besucht haben, schwächer als die der Neuzugewanderten (vgl. OECD 2006). Ein weiteres Ergebnis aus jenen inzwischen sattsam bekannten Studien musste aufhorchen lassen: die Entdeckung der IGLU-Studie, dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zwar

¹ Der folgende Beitrag wurde aus dem Vortrag zur Eröffnung der „4. FÖRMIG-Fachtagung“ entwickelt, die vom 04. bis 06. Mai 2006 in Weißkirchen im Saarland stattfand. Er wird in ähnlicher Form in dem Sammelband publiziert, in dem alle Beiträge dieser Fachtagung veröffentlicht werden: Gogolin/Lange (Hg.) 2007.

² Das Programm FÖRMIG gehört zu den (hoffentlich vorerst) letzten gemeinsam von Bund und Ländern geförderten Modellprogrammen im allgemeinbildenden Schulwesen. Es begann im Oktober 2004 und endet im Oktober 2009. Gefördert werden Projekte in zehn Bundesländern. Die Programmträgerschaft liegt beim Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; Programmkoordinator ist das Land Hamburg. Details des Programms sind zu finden unter www.blk-foermig.uni-hamburg.de.

am Ende der Grundschule bereits beträchtlich sind, aber doch noch deutlich geringer als die Differenzen, die sich bei den 15-Jährigen in den PISA-Studien gezeigt haben.

Die Frage nach den Gründen für diese Ergebnisse ist dringlich zu klären. Es liegt auf der Hand, dass dabei nicht nur Merkmale und Eigenschaften der Gewanderten in den Blick zu nehmen sind, sondern auch Merkmale des Bildungssystems und ihre Konsequenzen für die schulische Leistung. So ist beispielsweise davon auszugehen, dass der Unterricht in der Sekundarstufe – zumindest, was die Lesefähigkeit anbelangt – nicht zum Abbau von Leistungsdifferenzen beiträgt, sondern im Gegenteil: zur Verstärkung der Unterschiede.

Auf der Suche nach Erklärungen für diese Ergebnisse wird immer wieder ein Aspekt besonders hervorgehoben: die in der Familie gesprochene Sprache. Als Beispiel für die entsprechenden Prüfungen sei die Studie PISA 2003 herangezogen, und zwar die Auswertungen der Ergänzungsstudie mit dem Vergleich der Bundesländer. Dort ergibt sich bei der Prüfung der Lesekompetenz – wie schon bei PISA 2000 –, dass das Leistungsniveau der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund von den Migranten nicht erreicht wird, und zwar unabhängig davon, welche Sprache in der Familie gesprochen wird. Als Beispiel sei hier auf das Ergebnis zur durchschnittlichen Lesekompetenz in PISA 2003 verwiesen (s. Abb.1):

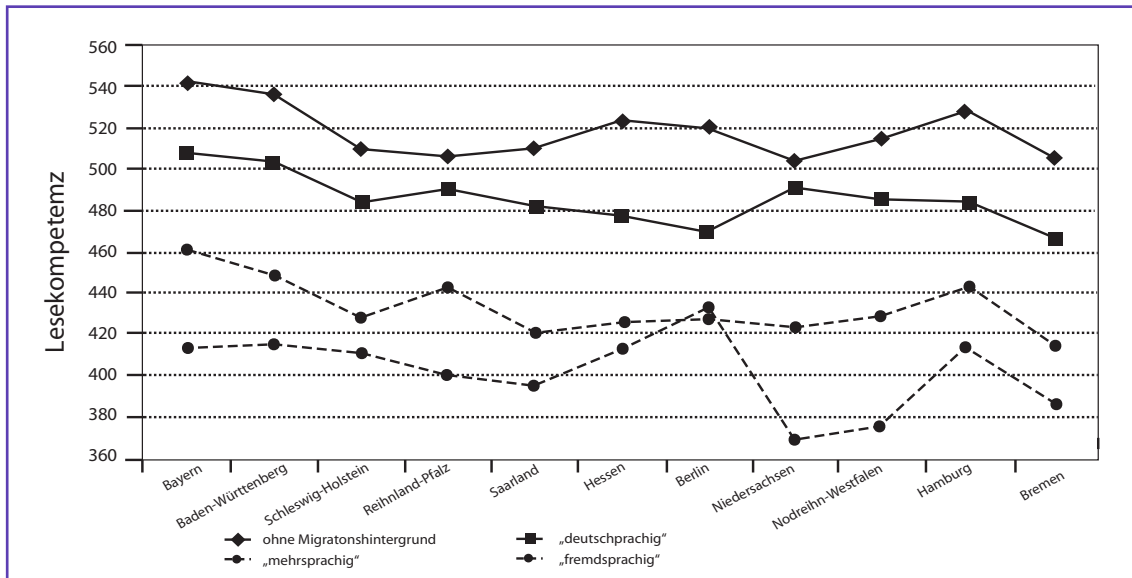


Abbildung 1: Vergleich der durchschnittlichen Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Quelle: PISA-Konsortium Deutschland 2005, S. 285.

Es zeigt sich, dass auch diejenigen Getesteten, die in der Befragung angeben, dass in ihrer Familie nur Deutsch gesprochen wird, unter den Leistungen derjenigen liegen, die auf keinen Migrationshintergrund verweisen können. Den weitesten Abstand zu den Lesekompetenzen aus nichtgewanderten Familien hat man bei jenen Jugendlichen gemessen, die nach den eigenen Angaben eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen.³

Zusammenfassend kommt das PISA-Konsortium Deutschland zu dem Schluss, dass die erzielten Ergebnisse dafür sprächen, „den Gebrauch der deutschen Sprache unter den Schü-

lerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu fördern“ (ebd., S. 286). Für viele ist damit die Sache ausgemacht: Die Herkunft aus einer zwei- oder mehrsprachigen Familie – so wird es öffentlich diskutiert – sei die Hauptursache für die Leistungsdisparitäten zwischen nichtgewanderten Jugendlichen und den Migrantenjugendlichen. Folgerichtig sei es die probate Lösung des Problems, dass die Familien und die Jugendlichen ihre eigene Sprachpraxis ändern – in Deutschland sei Deutsch zu sprechen.

³ Hier wie an anderen Stellen bildet das Land Berlin einen Ausreißer; das PISA-Konsortium Deutschland führt dies auf Besonderheiten der Herkunft von Migranten in Berlin zurück.

Dass in Deutschland das Deutsche die allgemeine Verständigungssprache und die Hauptsprache im Bildungsprozess ist, daran wird nun niemand zweifeln. Fragen muss man sich aber, ob die Diagnose zutrifft, dass die sprachliche Herkunft dem Lernerfolg im Wege steht. Interessante Einblicke in die Plausibilität dieser Diagnose geben die ersten, kürzlich veröffentlichten Ergebnisse der Schulleistungsstudie DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen international; vgl. DESI-Konsortium 2006).

DESI ist eine Studie im Auftrage der Kultusministerkonferenz. Untersucht wurden die sprachlichen Leistungen von ungefähr 11.000 Jugendlichen aus der neunten Klasse in allen Bundesländern und allen Schulformen. Ein-

bezogen waren die Fächer Deutsch und Englisch. Den Kultusministern ging es darum zu erfahren, welche Leistungen die Neuntklässler erbringen – und zwar gemessen an dem Maßstab, der in den Curricula und Lehrplänen gesetzt ist. Das Konstruktionsprinzip der DESI-Tests unterscheidet sich also von dem der PISA- oder IGLU-Tests, denn bei der Aufgabenkonstruktion für DESI standen die Vorgaben der Lehrpläne Pate. Ein weiterer Unterschied zu PISA oder IGLU ist, dass Daten zu zwei Messzeitpunkten erhoben wurden: zu Beginn und am Ende der neunten Klasse. Dadurch kann die Entwicklung der Leistungen in den getesteten Bereichen über ein Schuljahr nachvollzogen werden.

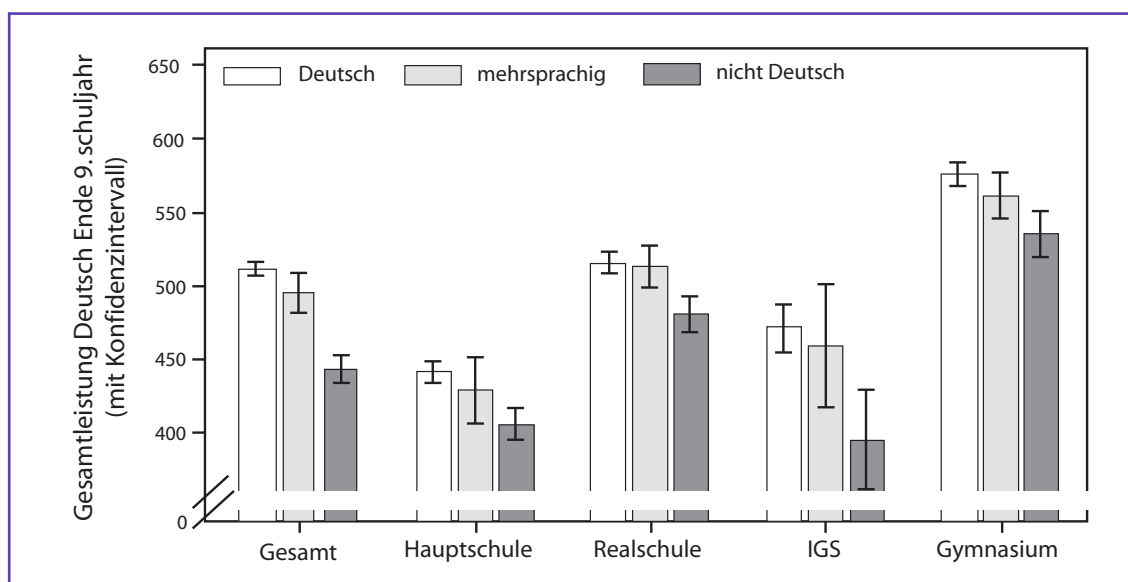


Abb. 2: Leistungen im Deutschen nach der DESI-Studie – Vergleich zwischen Einsprachigen mit Deutsch, Einsprachigen mit einer anderen Familiensprache und Mehrsprachigen Jugendlichen am Ende des 9. Schuljahres. Quelle: DESI-Konsortium 2006, S. 24.

In der DESI-Studie wurde die sprachliche Herkunft der Schüler in drei Kategorien gefasst: „Erstsprache Deutsch“, „Erstsprache nicht Deutsch“ und „Mehrsprachig“ – jeweils bezogen auf die Sprache oder Sprachen, die in der Familie angeeignet wurde(n). 81% der DESI-Stichprobe sind nach diesem Kriterium einsprachig Deutsch. 13% haben sich in der Familie ausschließlich eine andere Sprache angeeignet. Etwa 6% geben an, Deutsch und eine andere Sprache in der Familie erworben zu haben. Die Ergebnisse der DESI-Studie werden nach Schulformen berichtet (s. Abb. 2).

In Bezug auf die in den Deutschtests erreichten Ergebnisse ist die Überraschung also gering: Die Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache liegen in den Leistungen vorn. Der Abstand gegenüber den Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache ist beträchtlich. Er beträgt (beim DESI-Mittelwert von 500 Punkten) 92 Punkte. Gegenüber denen, die als mehrsprachig klassifiziert wurden, ist der Abstand deutlich geringer, aber immer noch nennenswert; hier beträgt er 27 Punkte. Schon hier deutet sich an, dass die Herkunft „Mehrsprachigkeit“ eine besondere

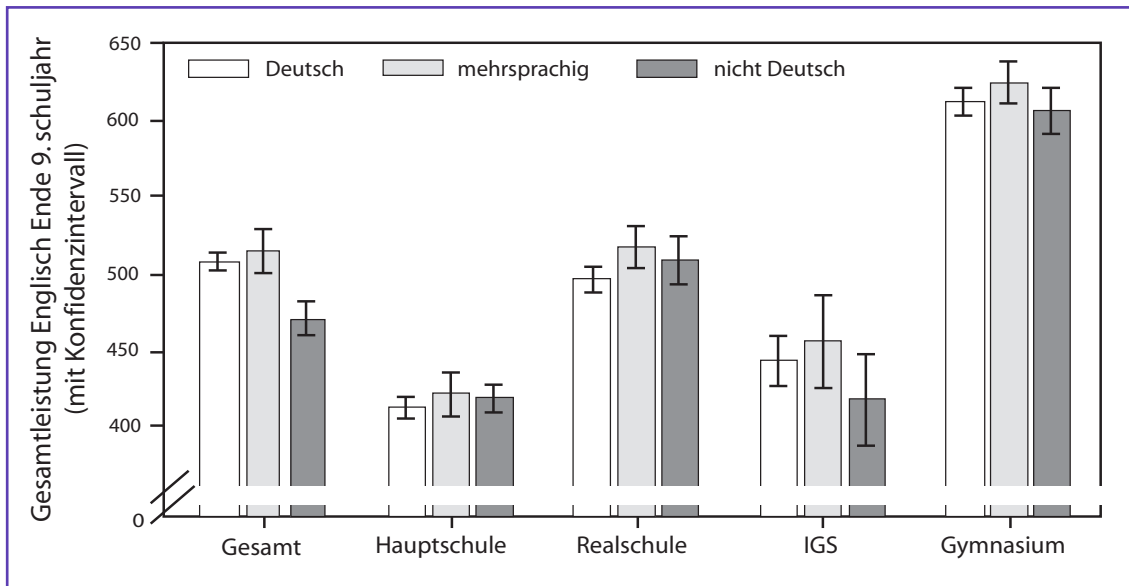


Abb. 3: Leistungen im Englischen nach der DESI-Studie – Vergleich zwischen Einsprachigen mit Deutsch, Einsprachigen mit einer anderen Familiensprache und Mehrsprachigen Jugendlichen am Ende des 9. Schuljahres. Quelle: DESI-Konsortium 2006, S. 24.

Rolle für Schulleistungen zu spielen scheint. Ein Blick auf die Ergebnisse der Tests des Englischen verstärkt diesen Verdacht (s. Abb. 3).

Diese Abbildung zeigt Folgendes:

- Der Leistungsvorsprung zwischen deutsch-einsprachigen und den Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache ist insgesamt deutlich geringer; er beträgt 41 Punkte, ist also halbiert gegenüber den Deutschleistungen.
- Bei Betrachtung der Schulformen wird sichtbar, dass der Leistungsvorsprung der einsprachig Deutschen fast überall weitgehend, wenn nicht ganz verschwindet; in den Hauptschulen und Realschulen schneiden die Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache sogar besser ab als die Deutsch-Erstsprachigen;
- Über alle Schulformen hinweg liegen die Englischleistungen der mehrsprachigen Jugendlichen über dem Mittelwert aller anderen Gruppen. Der Leistungsvorsprung beträgt zwar nur zwei Punkte – aber gemessen an dem im Deutschen bestehenden generellen Nachteil der Jugendlichen ist dieser Vorsprung gleichwohl bemerkenswert.

Das DESI-Konsortium berichtet, dass auch bei Berücksichtigung der bekannten Hintergrundvariablen – insbesondere der sozialen

Herkunft – ein positiver Effekt der Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nicht deutschsprachigen Gruppe auf die Gesamtleistung in Englisch erhalten bleibt. In einem zusammenfassenden Kommentar wird festgestellt, „dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht.“ Diese Befunde der DESI-Studie stützen eine Grundannahme, die zu den für das FÖRMIG-Programm leitenden Gesichtspunkten formuliert wurde. Die These lautet:

Die sprachliche Lebensbedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist offenbar für das sprachliche Lernen nicht hinderlich. Gehindert werden die Jugendlichen nur am Lernen des Deutschen. Bei fairen Ausgangsbedingungen, also einem für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen „fremden“ Lerngegenstand, verschwindet der vordergründig in der Familiensprache liegende Nachteil für das Lernen nicht nur, sondern

er kehrt sich sogar um in einen, wenn auch kleinen, Vorteil. Daraus folgt:

In der sprachlichen Lebensbedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit liegt offenbar ein Potential für das sprachliche Lernen, das beim Lehren und Lernen des Deutschen unausgeschöpft bleibt.

„Durchgängige Sprachförderung“: zur Bedeutung des Begriffs

Auf Forschungsergebnisse wie die berichteten gestützt, wurde der Anspruch einer „durchgängigen Sprachförderung“ ins Zentrum des BLK-Modellprogramms FÖRMIG gestellt. Ziel ist es, das Potential zu heben, das die zwei- oder mehrsprachig lebenden Kinder und Jugendlichen für das sprachliche Lernen mitbringen. Dieses Potential soll so gut wie möglich als Ressource für das sprachliche Lernen genutzt werden – das ist das Kernanliegen einer „durchgängigen Sprachförderung“. Die Bedeutungen, die das Team des Programmträgers den Begriffsbestandteilen „durchgängig“ und „Sprachförderung“ beimisst, werden nachfolgend umrissen.

Register des Sprachgebrauchs

Zu Beginn einer Bildungslaufbahn, also wenn ein Kind neu in den Bildungsprozess eintritt, ist ein guter Grundstock an Redemitteln, die der allgemeinen Verständigung dienen, überlebenswichtig. Übersetzt in Redemittel des Deutschen, die ein Kind an der Schwelle des Übergangs von der Elementarstufe in die Grundschule beherrschen muss, um den Anforderungen folgen zu können, heißt das beispielsweise: Es muss mindestens über einen guten Basiswortschatz verfügen; es muss das Verb im Satz an die zweite Stelle stellen können; es muss einfache Dialoge durchhalten oder Mitteilungen äußern können, die aus mehr als einem Satz bestehen. Weiter entwickelte Kinder sind darüber hinaus in der Lage, Begründungen zu formulieren, zusammenhängend kleinere Geschichten zu erzählen, Sätze miteinander zu verbinden, Nebensätze zu bilden. Solche sprachlichen Basisfähigkeiten sind ebenso alltagstauglich, wie sie eine

gute Weile für das Zurechtkommen im schulischen Bildungsprozess hinreichen.

Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lernbereiche und Fächer aber ist auch eine wachsende Spezialisierung der sprachlichen Mittel verbunden, die sowohl verstanden als auch aktiv beherrscht werden müssen, um den unterschiedlichen Anforderungen in der Sache gerecht zu werden. Dies kann am Beispiel einer Mathematikaufgabe illustriert werden. Das Beispiel stammt aus einem Forschungsprojekt, in dem Siebtklässler darum gebeten wurden, ihnen vorgelegte Mathematikaufgaben, die aus gängigen Lehrbüchern für sechste Klassen stammten, zu paraphrasieren (vgl. Gogolin / Kaiser / Roth u.a. 2004). Eine der Aufgaben lautete wie folgt:

„Im Salzbergwerk Bad Friedrichshall wird Steinsalz abgebaut. Das Salz lagert 40 m unter Meereshöhe, während Bad Friedrichshall 155 m über Meereshöhe liegt. Welche Strecke legt der Förderkorb zurück?“

Die Schülerin Edda bot uns folgende Paraphrase an:

Edda: *„Es steht also mmh – die wollen Steinsalz abbauen und das ist zwar in Salzbergwerk Bad Frieshalle – oder wie das hier steht – Friedrichshall – ja und mmh das liegt aber vier/ vierzig Millimeter unter des Meeres – ja vierzig Meter unter Meereshöhe – und aber die wollen während ähm aber die wollen bei Fried/ Friedrichshall 155 Meter über das Meereshöhe liegt – obwohl das da ober liegt – und jetzt wissen sie nicht welche Strecke sie nehmen sollen und jetzt wollen sie wissen – wie viel Strecken es eigentlich ist – mmh weil so ein För/ Förderkorb bis zur Erdoberfläche zurück.“*

Eddas Lösung verharrt im allgemein- oder umgangssprachlichen Modus, und ihr Sprechen führt sie nicht zu einer Lösung des mathematischen Problems, das ihr gestellt war. Neben der allgemeinen mangelnden Präzision ihres Lesens („Bad Frieshalle“, „Millimeter“, „Strecken“) sind folgende problematische Strategien in ihrem Text erkennbar: