

Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen

Prof. Dr. Claudio Nodari und Susanne Peter

In mehrsprachigen Schulen gibt es Lernende mit Deutsch als Erstsprache und Lernende mit anderen Erstsprachen, für die Deutsch eine Zweitsprache (DaZ) ist. Diese Lernende haben oft grössere Sprachprobleme, weshalb sie zusätzliche Fördermassnahmen in Form von DaZ-Unterricht erhalten. Entsprechend hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten auch eine spezielle Didaktik des Deutschen als Zweitsprache entwickelt.

Die Schulbehörden setzen grosse Ressourcen für den DaZ-Unterricht ein mit dem Ziel, den zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen wie den monolingual deutschsprachigen. Trotzdem zeigen die Bildungsstatistiken, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund statistisch den in leistungsschwachen Schultypen statistisch massiv übervertreten sind. Diese Tatsache ist seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts trotz aufwendiger Fördermassnahmen nicht verändert.

Die Unterscheidung zwischen Deutschdidaktik und DaZ-Didaktik erscheint heute nicht mehr sinnvoll, und zwar aus mindestens drei Gründen. Erstens ist die Stellung der Sprachen in der Biografie eines Heranwachsenden erwiesenermassen nicht ausschlaggebend für Schulerfolg. Vielmehr spielt das Bildungsniveau des Elternhauses eine weitaus wichtigere Rolle als die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n). Zweitens gibt es viele deutschsprachige Schülerinnen und Schüler, die ebenfalls zusätzliche Sprachförderung benötigen würden. Drittens ist in den letzten zwei Jahrzehnten klar geworden, dass der Deutsch- und DaZ-Unterricht allein für eine umfassende Sprachförderung nicht ausreichen. In jedem Fach muss die (fach-)sprachliche Kompetenz gefördert werden.

Wenn Kinder und Jugendliche beim schulischen Lernen ihre Sprachkompetenzen erweitern, stehen sie vor einer doppelten Herausforderung. Sie müssen erstens ein neues sprachliches Register erlernen, nämlich die Bildungssprache Deutsch mit ihren fach- und bildungssprachlichen Formulierungen und Besonderheiten. Gleichzeitig müssen die Lernenden auch die sprachkognitiven Kompetenzen aufbauen, die einen erfolgreichen Umgang mit mündlichen und schriftlichen Texten erfordern. Diesbezüglich spricht man auch von Textkompetenz.

Mit den vorliegenden SimS-online-Weiterbildungsmodulen werden die Grundzüge einer **Didaktik des Deutschen als Lernsprache** definiert. Mit Lernsprache ist ein für viele Schülerinnen und Schüler neues Sprachregister gemeint, das als solches erlernt und in dem neues Wissen angeeignet werden muss. Die Didaktik des Deutschen als Lernsprache versteht sich daher als fächerübergreifende Sprachdidaktik, in der die Vermittlung von Fachinhalten und der Auf- und Ausbau bildungssprachlicher Kompetenzen gleichermassen gewichtet sind.

Mit der Didaktik des Deutschen als Lernsprache (DaL) werden somit die Grenzen zwischen Erst- und Zweitsprachdidaktik aufgehoben. Die Ziele der DaL-Didaktik sind die sprachlichen Kompetenzen, welche Voraussetzung für Lern- und Schulerfolg sind. Ausgangspunkt der DaL-Didaktik sind die sprachlichen Erwartungen der Schule und die Frage der sprachlichen Unterstützung für die geforderten Sprachleistungen. Fragen nach dem momentanen Sprachstand im Deutschen bzw. in der Erstsprache sind dabei zweitrangig. Die DaL-Didaktik richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler im schulischen Lernkontext, unabhängig von Herkunft und Biografie.

	Titel / Zyklen / Dauer	Inhalt/Abstract	Fragen
1	 alle Zyklen 6 Lernstunden	Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen einen minderen Schulerfolg als deutschsprachige. Das stimmt tendenziell, aber nicht ganz. Es sind vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien, die minderen Schulerfolg erzielen, egal ob sie ein- oder mehrsprachig aufwachsen. Im Modul wird gezeigt, woran das liegt und was im Unterricht in allen Fächern gemacht werden kann, damit sich die Schere zwischen sozial Benachteiligten und Privilegierten nicht weiter öffnet, sondern – wenn möglich – reduziert werden kann.	- Welche Rolle spielt das familiäre Milieu in Bezug auf Schulerfolg? - Was genau ist Textkompetenz und wie wird sie entwickelt? - Welche didaktischen Ansätze sind für eine effektive Förderung der Bildungssprache Deutsch und der Textkompetenz zielführend?
2	 Zyklus 2 und 3 6 Lernstunden	Einen Text schreiben verlangt Kompetenzen, die weit über Deutschkenntnisse und die Beherrschung der Rechtschreibregeln hinausgehen. Man muss nicht nur den Adressaten kennen und genau wissen, was man schreiben möchte. Wer einen Text schreibt, muss fähig sein, seine Gedanken zu ordnen und im Text in logischen Abschnitten wiederzugeben. Zudem muss man die Sätze innerhalb eines Abschnitts logisch verknüpfen können und man muss fähig sein, die Inhalte weder zu langatmig noch zu kurz zu formulieren. Diese Kompetenzen entwickeln sich besonders dann, wenn ein Schreibauftrag auch gezielt diese Kompetenzen nicht nur fordert, sondern auch fördert. Im Modul wird dargestellt, wie Schreibaufträge strukturiert sind, so dass bessere Texte entstehen und gleichzeitig auch die Schreibkompetenz gefördert wird. Die Textbeispiele zeigen, dass die Qualität sich stark verbessert, wenn die Lernenden genau wissen, wie sie einen Text «bauen» sollen. Darüber hinaus sind gute Ergebnisse der wichtigste Motivationsfaktor für das Schreiben weiterer Texte.	- Weshalb ist das Schreiben von Texten für viele Lernende eine enorme Herausforderung? - Wie können Lernende so unterstützt werden, dass sie die Motivation fürs Schreiben nicht verlieren? - Welche didaktischen Ansätze sind für eine effektive Förderung der Schreibkompetenz zielführend?
3	 Zyklus 2 und 3 6 Lernstunden	Das Phänomen ist weit bekannt. Texte voller Fehler werden von der Lehrperson durchkorrigiert, sie wendet dafür viel Zeit auf, die Lernenden machen verordnete Übungen, im nächsten Text sind die gleichen Fehler wieder da. Aus weltweiten Untersuchungen zur Textkorrektur in der Schule ist bekannt, dass der Aufwand für vollständige Korrekturen von Texten in keinem vernünftigen Verhältnis zu den Lernfortschritten der Schreibenden steht. In diesem Modul wird gezeigt, wie eine effektive Fehlerkorrektur so gestaltet werden kann, dass die Lernenden nicht nur Fortschritte machen, sondern diese auch wahrnehmen. Dafür bedarf es einer Abkehr von der landläufigen Praxis, die Texte der Lernenden auf dem Papier zu korrigieren. Es bedarf einer Korrekturform, die den Lernprozess in den Mittelpunkt der Interventionen stellt. Ausgangspunkt für den Lernprozess ist dabei nicht ein durchkorrigierter Text auf dem Papier, sondern von der Lehrperson redigierte Sätze der Lernenden, die von den Lernenden auswendig gelernt werden müssen und sich so als Schriftbilder und Satzklänge im Langzeitgedächtnis der Lernenden festigen.	- Was tun, wenn in einem Schülertext unzählige Fehler enthalten sind? - Wie viele Fehlertypen können Lernende auf einmal verbessern? - Wie können Fehler nachhaltig behoben werden?

4	 Zyklus 2 und 3 6 Lernstunden	Die neueren PISA-Resultate zum Leseverstehen zeigen es deutlich. Obschon seit 2001 bekannt ist, dass ca. 20% der Jugendlichen am Ende der Schulzeit höchstens eine kurze Nachricht verstehen, und obschon seit nunmehr 18 Jahren die Leseförderung in allen Schulen und pädagogischen Hochschulen ein zentrales Thema ist, hat sich an den Lesekompetenzen der Jugendlichen nichts geändert. Nach wie vor schliessen ca. 20% der Jugendlichen die obligatorische Schulzeit mit bedenkenswert schwachen Lesekompetenzen ab. Weiterbildungen, Lehrmittel, Unterrichtskonzepte zur Förderung des Leseverstehens haben offenbar bis anhin wenig genützt. Ein zentrales didaktisches Problem besteht offenbar in den ersprachdidaktischen Vorgehensweisen. Die Lernenden lesen einen Text, beantworten dazu Fragen und dann wird im Klassengespräch darüber diskutiert. Dieses Vorgehen erlaubt es den Leseschwachen, den Text nicht wirklich zu lesen, sondern einfach beim Gespräch über den Text gut zuzuhören. So Verstehen sie die Inhalte auch. Eine Lesedidaktik, die effektive Lesekompetenzen aufbaut, geht von Leseaufträgen aus, die effiziente Lesehandlungen anleiten, z.B. den Titel genau verstehen, den Textinhalt aufgrund des Titels erraten, zentrale Stellen markieren, Zwischentitel setzen usw. Diese Lesehandlungen müssen alle Lernende alleine für sich und immer wieder gleich ausführen, so dass sie mit der Zeit zu Leseroutinen werden und demzufolge Lesekompetenz entwickeln.	- Was tun effiziente Lesende genau beim Lesen? - Was bewirken Fragen zum Lesetext, was Aufträge? - Wie können Lernende angeleitet werden, einen längeren Text selbstständig zu lesen und zu verstehen, so dass gleichzeitig effiziente Leseverstehenshandlungen eintrainiert werden?
5	 Zyklus 2 und 3 6 Lernstunden	Hörverstehen in dialogischen Situationen stellt für die meisten Lernenden kein Problem dar, es sei denn, es wird über völlig neue Wissensgebiete gesprochen. In monologischen Hörsituationen, wie z.B. einem Vortrag oder einem Hörbuch, stellt das Hörverstehen jedoch höhere Anforderungen an die Textkompetenz. Monologische Hörsituationen kommen im Unterricht sehr häufig vor, vor allem dann, wenn eine Lehrperson einen neuen Lerninhalt vorstellt. Meist werden diese Hörsituationen nur mit der Aufforderung «Hört gut zu» eingeleitet. Weitere Aufträge, die das Hörverstehen unterstützen und Hörverstehenskompetenz aufbauen, fehlen. Das Verstehen der Inhalte wird dann meist durch Unterrichtsgespräche gesichert. Eine effektive Förderung des Hörverstehens erfordert jedoch Hörverstehensaufgaben, die zu effektiven Verstehenshandlungen anleiten, wie z. B. Notizen machen, sich einen Überblick über den Kontext verschaffen, gezeigte Bilder mit dem Gesagten in Verbindung bringen etc. Die Lernenden dürfen beim monologischen Hörverstehen nicht sich selbst überlassen werden, sondern müssen vor und während des Hörens zu Handlungen angeleitet werden, die ihnen eine eigenständige Erschliessung der Inhalte ermöglichen.	- Was tun effiziente Hörende genau beim Zuhören? - Wie können effektive Hörverstehenshandlungen eintrainiert werden? - Was bewirken Fragen zum Hörtext, was Aufträge?

6	 ESPRESSO Modul 6: Monologisches Sprechen mit guten Aufträgen fördern Zyklus 2 und 3 6 Lernstunden	Unter monologischem Sprechen versteht man das mündliche Verfassen eines längeren Textes. Dabei kann es sich um einen Vortrag oder eine Stellungnahme handeln, aber auch um eine Geschichte, die erzählt wird, oder um eine längere Erläuterung eines Ereignisses oder eines Sachverhalts. Die kognitiven und sprachlichen Anforderungen an das monologische Sprechen sind sehr hoch. Deshalb beginnt die Förderung dieses Kompetenzbereichs mit dem reproduktiven Sprechen, d.h. ein Vortragstext oder eine Geschichte wird von den Lernenden (fast) auswendig vorgetragen. Im Modul wird aufgezeigt, wie Lernende bereits in den ersten Schuljahren an das monologische Sprechen herangeführt werden können und wie die Förderung dieser Kompetenz in den nachfolgenden Zyklen und in allen Fächern gestaltet ist, so dass alle Lernende – ob ein- oder mehrsprachig – eine Chance haben, diese anspruchsvolle Kompetenz schrittweise aufzubauen.	- Welche Teilkompetenzen spielen beim monologischen Sprechen eine zentrale Rolle? - Wie können Lernende so unterstützt werden, dass sie Freude am monologischen Sprechen haben. - Welche didaktischen Ansätze sind für eine effektive Förderung der Sprechkompetenz in monologischen Situationen zielführend?
7	 ESPRESSO Modul 7: Förderung der Sprechkompetenz Zyklus 1 6 Lernstunden	Wenn kleine Kinder mit schwachen Sprachkompetenzen aufgefordert werden, eine Frage zu beantworten oder zu berichten, was sie am Wochenende erlebt haben, dann ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie mit einem Wort oder mit «weiss nicht» antworten. In diesem Modul wird gezeigt, wie sprachschwache Kinder dazu angeleitet werden können, sich in kurzen Texten und zunehmend differenzierter zu äussern. Dazu werden einerseits Sprechaufträge mit Scaffolding und strukturierte Präsentierrituale eingesetzt. Zum anderen werden die Kinder auch schrittweise dazu angeleitet, eine bearbeitete Geschichte nachzuerzählen oder mit Hilfe von Wimmelbildern eigene Kurzgeschichten zu erfinden. Natürlich machen Kinder mit anderen Erstsprachen auch Fehler, die durch ein förderorientiertes Korrekturverhalten verbessert werden können. Dabei ist darauf zu achten, dass vor allem die vorgegebenen Formulierungen fehlerfrei wiedergegeben werden, um mögliche Fossilierungen zu vermeiden. Bei den frei gesprochenen Teilen ist dagegen eine gewisse Fehlertoleranz erforderlich.	- Was tun, wenn ein Kind gar nicht spricht, nur einzelne Wörter sagt oder viel aber unverständlich spricht? - Wie kann je nach Sprechauftragstyp förderorientiert korrigiert werden? - Welche Formen von strukturierten Präsentierritualen sind im Unterricht einsetzbar? - Wie kann das (Nach-)Erzählen von Geschichten angeleitet werden kann?
8	 ESPRESSO Modul 8: Sprachförderung mit Bilderbüchern Zyklus 1 6 Lernstunden	Texte in gängigen Bilderbüchern sind oft zu schwierig für Kinder mit schwachen Deutschkompetenzen, dennoch möchte man den Kindern die schönen Geschichten erzählen und sie erleben lassen. Im Modul wird gezeigt, wie Bilderbücher didaktisiert werden können, so dass die Kinder die Geschichte verstehen und nacherzählen sowie an Gesprächen über die Geschichte teilnehmen können. Zudem werden Aspekte der Leseförderung vor der Alphabetisierung aufgezeigt. Zur Didaktisierung gehören einerseits das schrittweise Erarbeiten der Geschichte mit einer Vorentlastung und mit einem Rote-Faden-Text, der gleichsam eine Kürzestversion der Geschichte darstellt. Im Spiel wird dieser Rote-Faden-Text im Voraus kennen und sprechen gelernt. Die Didaktisierung führt so vom Verstehen zum Erzählen der Geschichte und zu Gesprächen über Details.	- Welches sind die Stolpersteine in Bilderbüchern für Kinder mit schwachen Sprachkompetenzen? - Welche sprachfördernden Funktionen erfüllen Rote-Faden-Texte zu Bilderbüchern? - Was tun, wenn ein Kind beim Erzählen einer Bilderbuchgeschichte nicht zuhört, einfach zu reden beginnt oder sonst stört? - Wie können Rote-Faden-Texte erstellt und eingesetzt werden? - Welche Möglichkeiten zur Leseförderung gibt es vor der Alphabetisierung?

9	 ESPRESSO Modul 9: Effektive Sprachförderung im Anfangsunterricht alle Zyklen 6 Lernstunden	Aller Anfang ist schwer, heisst ein Sprichwort, aber auch «Deutsche Sprache, schwere Sprache» ist ein oft zu hörender Spruch. Tatsächlich wird es den Lernenden zu Beginn des Deutschlernens eher schwerer gemacht als nötig. Dies gilt nicht nur für Kindergärten, in denen Mundart gesprochen wird, der DaZ-Unterricht aber auf Hochdeutsch stattfindet. Dies gilt auch für ältere Lernende in den ersten Monaten, vor allem wenn versucht wird, z.B. die Akkusativformen über grammatikalische Erklärungen zu vermitteln. Werden jedoch natürliche Spracherwerbsstrategien genutzt (wie z.B. das Auswendiglernen von Dialogen und Formulierungen) und wird auf explizite Grammatikvermittlung und isoliertes Vokabellernen verzichtet, dann ist Deutsch so schwer oder so leicht zu lernen wie jede andere neue Sprache.	- Auf welche Lernvoraussetzungen muss im Anfangsunterricht besonders geachtet werden. - Wie können natürlich Spracherwerbsmechanismen im Anfangsunterricht genutzt werden? - Welche Sprachhandlungssituationen, Textsorten und Übungssettings eignen sich besonders für den Anfangsunterricht?
10	 ESPRESSO Modul 10: Wie lernen Menschen eine zweite Sprache? alle Zyklen 6 Lernstunden	Alle Menschen sind fähig, nach der Erstsprache weitere Sprachen zu erlernen. Die Erwerbsverläufe sind jedoch von Mensch zu Mensch verschieden. Manche Menschen sagen lange Zeit nichts, andere drücken sich sofort mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln aus. Beim Zweitspracherwerb produzieren alle in den ersten Jahren viele zum Teil unterschiedliche Fehler. Diese entstehen, weil jeder Mensch natürliche Spracherwerbsmechanismen nutzt, die zu Fehlern führen, obwohl der Input eigentlich fehlerfrei ist. Das Besondere an diesen Fehlern ist, dass sie von der sprechenden Person gar nicht erkannt werden und dass viele dieser Fehler sich festigen, d.h. fossilisieren. Solche fossilisierten Fehler fallen besonders bei anderssprachigen Menschen auf. Mehrsprachige Kinder sagen zum Beispiel «Darf ich in die Toilette gehen?», obschon die Lehrperson diesen Fehler schon hundertmal korrigiert hat. Formabweichungen treten aber auch bei Deutschsprachigen auf, zum Beispiel wenn keine männlichen Akkusativformen benützt werden, z.B. «für mein Schatz». Im Modul wird einerseits aufgezeigt, welche Mechanismen den Zweitspracherwerb steuern und wie diese Mechanismen didaktisch für eine optimale Förderung genutzt werden können. Andererseits wird beschrieben, wie mit reproduktiv gesprochenen Texten gearbeitet werden kann, um Fossilierungen aufzulösen.	- Welches sind die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Zweitspracherwerb? - Welche Erwerbsstrategien setzen Lernende ein? - Wie kann der Zweitspracherwerb didaktisch effektiv gesteuert werden? - Wie können Fossilierungen vermieden bzw. behoben werden?
11	 ESPRESSO Modul 11: Wortschatzarbeit im (Fach-)Unterricht alle Zyklen 6 Lernstunden	Die Erweiterung des Wortschatzes ist ein zentraler Aspekt der Sprachförderung in allen Fächern. Allerdings stellt sich in jedem Unterricht die Frage, welche und wie viele neue Wörter die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Die Erfahrungen aus dem früheren Fremdsprachenunterricht, in dem ellenlange Vokabellisten gepaukt wurden, können viele Lernende bestätigen. Es wurde viel gepaukt, aber wenig blieb tatsächlich hängen. Im Modul wird gezeigt, wie eine effiziente und effektive Wortschatzarbeit in allen Zyklen bzw. in jedem Fach umgesetzt werden kann, mit dem Ziel, die Fachinhalte nachhaltig zu lernen und gleichzeitig die für den Schulerfolg notwendige fach- und bildungssprachliche Kompetenz zu erwerben.	- Wie viele Begriffe brauchen Menschen in ihrem Alltag und wie viele braucht es für Schulerfolg? - Wie sind die Begriffe im Gehirn abgespeichert? - Wie kann der Wortspeicher in jedem Fach so erweitert werden, dass die Fachinhalte nachhaltig gelernt werden?

12	 ESPRESSO Modul 12: Grammatikerwerb alle Zyklen 6 Lernstunden	Ähnlich wie beim Wortschatzlernen war es im früheren Fremdsprachenunterricht üblich, möglichst viel Wissen über die Fremdsprache, im Sinne von Grammatikkenntnissen zu vermitteln. Auch hier zeigt die Erfahrung, dass viel Grammatik gepaukt, aber wenig Fremdsprachkompetenz erworben wurde. Heute wird in der Sprachdidaktik zwischen implizitem und explizitem Grammatikwissen unterschieden. Beim impliziten Grammatikwissen werden die Formen und Strukturen über Klangbilder und so genannte Chunks (= feste Formulierungen) gelernt und korrekt angewendet, ohne dass diese Formen und Strukturen explizit, d.h. mit grammatischen Begriffen, benannt werden können. Das Modul zeigt auf, welche Konsequenzen diese Unterscheidung für die Sprachförderung hat und wie insbesondere das implizite Grammatikwissen in allen Fächern erweitert werden kann.	- Wie viel Grammatik braucht der Mensch für Schulerfolg? - Welche Grammatikkenntnisse sind besonders wichtig? - Wie kann Grammatikwissen in jedem Fach so gefördert werden, dass die Fachinhalte nachhaltig gelernt werden?
----	--	---	---