

Sprachliche Voraussetzungen für Bildungserfolg in einem mehrsprachigen Umfeld

Seit langem ist bekannt, dass Kinder von Arbeitsmigranten kleinere Bildungschancen haben, als Kinder von bildungsnahen Familien. Dies hat vor allem mit den sozialen Voraussetzungen zu tun. Kinder aus sozial benachteiligtem Migrationsumfeld bringen oft reduzierte erstsprachliche Erfahrungen in die Schule mit, was sich auf die Schulleistungen stark auswirkt.

Wegweisend im wissenschaftlichen Diskurs ist die Unterscheidung von Jim Cummins (2008) zwischen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), wobei CALP zum Beispiel die Kompetenz umfasst, einer Geschichte zu folgen oder von eigenen Erfahrungen zu erzählen. Wer das in der Erstsprache kann, muss es in einer neuen Sprache nicht neu lernen. Das Konzept der Textkompetenz von Paul Portmann-Tselikas (2005) geht einen Schritt weiter. Es unterscheidet vier Bereiche sprachlichen Handelns, die je unterschiedliche kognitive und sprachliche Anforderungen stellen:

- (1) dialogisch organisierte Sprache im Alltag (= plaudern)
- (2) dialogisch organisierte Sprache zur Vermittlung von neuem Wissen (= erklären)
- (3) textuell durchformte Sprache im Alltag (= erzählen)
- (4) textuell durchformte Sprache zur Vermittlung von neuem Wissen (= Fachtexte, Vorträge usw.)

Kinder aus sprachstarken (egal ob ein- oder mehrsprachigen) Familien erhalten früh die Möglichkeit, Geschichten zu hören und in Dialogen Erklärungen zu folgen. Sie entwickeln die entsprechenden Kompetenzen schon vor dem Schuleintritt, indem sie die gleichen Geschichten hundertfach hören, aber auch gleiche Erklärungen mehrfach bekommen. Kinder aus bildungsfernen bzw. sprachschwachen Familien erhalten diese Möglichkeiten seltener. Sie entwickeln zwar die Kompetenz, die Inhalte in einem Alltagsgespräch über unmittelbare Begebenheiten nachzuvollziehen, nicht aber die Kompetenzen, einer komplexen Erklärung oder einer längeren Geschichte zu folgen, deren Inhalte nicht unmittelbar zu sehen sind.

Die Deskriptoren im Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreiben, was Lernende auf welcher Stufe können, auf B1 z.B. über Erfahrungen berichten. Dies ist aber in der Fremdsprache nur möglich, wenn die lernende Person über die dafür notwendige Textkompetenz in der Erstsprache verfügt. Wie und wann diese Textkompetenzen erworben werden, steht allerdings nicht im GER.

Im Schweizer Lehrplan 21 werden die Entwicklungen der für Schulerfolg notwendigen Kompetenzen ebenfalls mit Deskriptoren beschrieben. Im Zyklus 1 sollen die Kinder z.B. Erlebnisse und Erfahrungen in Worte fassen können, wenn sie dabei unterstützt werden. Im Zyklus 2 sollen die Kinder lernen, ein Erlebnis mit einem erkennbaren Spannungsbogen zu erzählen und aus persönlichen Erfahrungen Allgemeingültiges zu formulieren. Im Zyklus 3 lernen sie dann, Arbeitsergebnisse der Klasse zu präsentieren und die wesentlichen Aspekte zu hervorheben. Die Kompetenz, über Erfahrungen zu berichten, wird dadurch schrittweise aufgebaut.

Wenn Kinder aus sozial benachteiligtem Umfeld in die Schule eintreten, dann stehen sie vor

der Herausforderung, eine neue Form von Sprache zu lernen, nämlich eine stark textuell durchformte Sprache. Wenn diese Kinder eine andere Sprache sprechen, dann verdoppelt sich die Herausforderung. Sie müssen eine neue Sprache UND eine neue Sprachform lernen.

Im Unterricht müssen diese Kinder mit Aufgabensettings gefördert werden, wie sie aus dem Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene bekannt sind, d.h. nach dem Prinzip des Scaffoldings. Hör- oder Leseaufträge sind begleitet mit Aufgabenstellungen, die das Verstehen der Textinhalte ermöglichen und gleichzeitig Hör- und Leseverstehenskompetenzen aufbauen. Sprech- und Schreibaufträge bieten eine Textstruktur und für die Textsorte typische Formulierungen. Das Ziel solcher Aufgaben ist es, den Lernenden zu einer Sprachleistung zu verhelfen, die sie von sich aus nicht erbringen könnten. Davon profitieren auch sprachschwache monolinguale Kinder (Neugebauer/Nodari 2012).

Literatur:

- 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.
- Gutzmann, M. (2017): Bildungssprache – auch im Fachunterricht. In: Grundschule aktuell 137, Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., S. 6–8
- 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, S. 9–11.
- 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 39, S. 5–16.
- Portmann-Tselikas, P. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Orell Füssli, Zürich