
Einleitung

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Von welchen Grundsätzen gehen die Sprachprofile aus?	2
2. Was sind die Sprachprofile, und wie sind sie entstanden?	2
3. Was verstehen wir unter Sprachkompetenz?	4
4. Welche Funktionen erfüllen die Sprachprofile?	7
5. Wie sind die Sprachprofile aufgebaut?	10
6. Wie kann man mit den Sprachprofilen arbeiten?	14
7. Literaturliste	15

Einleitung

1. Von welchen Grundsätzen gehen die Sprachprofile aus?

Die Sprachprofile für die Volksschule Basel-Stadt sind ein Instrument zur Sprachförderung – stufenübergreifend, fächerübergreifend, zielorientiert:

Der stufenübergreifende Aspekt der Sprachprofile

Die für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenzen müssen im Unterricht der obligatorischen Schule vermittelt werden. Die Sprachförderung beginnt im Kindergarten und findet aufbauend auf allen Schulstufen statt. An das Wissen und Können, das in der vorangehenden Stufe entwickelt wurde, muss auf der nächstfolgenden Stufe angeknüpft werden. Eine stufenübergreifend koordinierte Sprachförderung garantiert einen kohärenten und kontinuierlichen Auf- und Ausbau der Sprachkompetenzen.

Sprachförderung muss stufenübergreifend koordiniert sein.

Der fächerübergreifende Aspekt der Sprachprofile

In jedem Fach spielt die (Fach-)Sprache eine zentrale Rolle für das Lernen der spezifischen Fachinhalte. Deshalb müssen im Fachunterricht auch (fach-)sprachliche Aspekte thematisiert werden. In diesem Sinne bietet jeder Unterricht auch Sprachfördermöglichkeiten, die unter anderem für ein besseres Verständnis der Fachinhalte genutzt werden müssen. Eine schulische Sprachförderung, die sich allein auf die wenigen Lektionen des Deutschunterrichts stützt, kann heute den vielfältigen sprachlichen Anforderungen nicht mehr gerecht werden. Aus diesem Grund muss die sprachliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler in allen Fächern ein durchgängiges Anliegen sein.

Sprachförderung muss in allen Fächern stattfinden.

Der zielorientierte Aspekt der Sprachprofile

Ein Sprachförderkonzept benötigt präzise und operationalisierbare Ziele für alle Stufen und Fächer. Wenn über alle Schulstufen hinweg transparent ist, welche sprachlichen Leistungen eine zentrale Rolle für das schulische Lernen spielen, können die Sprachkompetenzen in jeder Lektion gezielt und effizient gefördert werden.

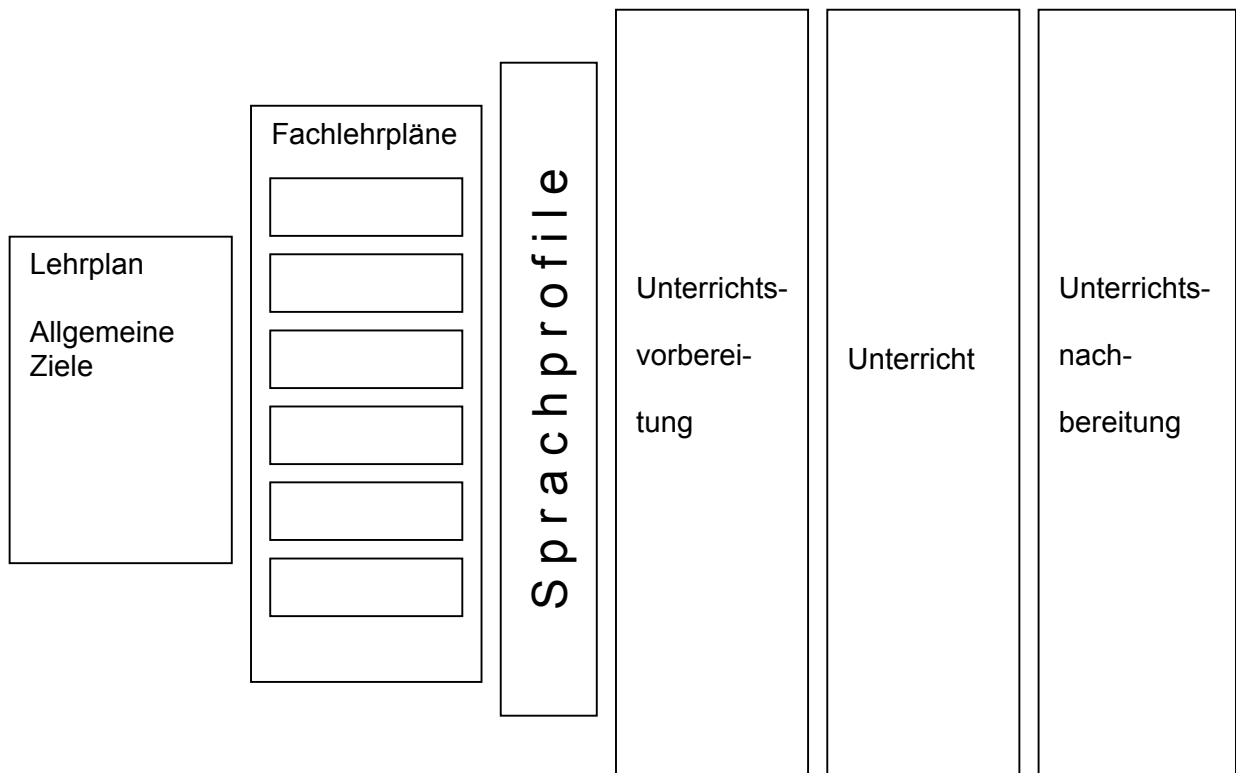
Sprachförderung benötigt klare Ziele für alle Stufen und Fächer.

2. Was sind die Sprachprofile, und wie sind sie entstanden?

Die Sprachprofile beschreiben die schulisch relevanten Sprachkompetenzen. Anhand von so genannten Deskriptoren wird definiert, welche sprachlichen Handlungen Schülerinnen und Schüler im Laufe einer Schulstufe einüben sollen. Während Fachlehrpläne jeweils die fachspezifischen Ziele und Inhalte darlegen, beschreiben die Sprachprofile sprachliche Handlungen, die in allen Fächern

Die Sprachprofile sind ein Instrument für eine umfassende Sprachförderung.

geübt werden können. Die möglichen sprachlichen Handlungen verteilen sich so auf die verschiedenen Fächer und ergeben eine Intensivierung des sprachlichen Lernens.



Selbstverständlich kann nicht in jedem Fach das ganze stufenspezifische Sprachprofil umgesetzt werden. Erst die Verteilung der zu lernenden Sprachhandlungen auf alle Fächer ermöglicht eine umfassende Sprachförderung. Für die Schulstufen mit Fachlehrpersonen bedingt dies Abstimmung und Austausch innerhalb des Klassenteams.

Die Sprachprofile sind kein Beurteilungsinstrument, denn sie sagen nichts über die Qualität der Sprachhandlung aus, die die Schülerinnen und Schüler ausführen. Beurteilungsinstrumente könnten allenfalls als Folgeprodukte auf Grund der Sprachprofile entwickelt werden.

Die Sprachprofile werden mit didaktischen Anregungen für den Einsatz ergänzt. Diese zeigen exemplarisch auf, wie mithilfe der Deskriptoren eine gezielte Spracharbeit in allen Fächern aussehen könnte. Im Anhang jedes Sprachprofils finden sich sog. Redemittel zu einzelnen Deskriptoren, die den Lernenden zur Erweiterung ihres sprachlichen Repertoires innerhalb bestimmter Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden können.

Die Sprachprofile sind kein Instrument für die Beurteilung von Sprachleistungen.

Didaktische Anregungen und Redemittel ergänzen die Sprachprofile.

Die Erarbeitung der Sprachprofile wurde von der ehemaligen Arbeitsgruppe Integration (AGI) initiiert und von 22 Lehrpersonen¹ aller Schulstufen ausgearbeitet. In einer Befragung von ca. 130 Expertinnen und Experten wurden Rückmeldungen zu den Sprachprofilen eingeholt und Informationen für die Anregungen gesammelt. Vom September 2005 bis März 2006 wurde eine erste Fassung der Profile von 16 Klassenteams mit total 70 Lehrpersonen erprobt. Die Rückmeldungen aus der Praxis haben zur weiteren Optimierung des Instruments beigetragen.

Die Sprachprofile sind ein Produkt aus der Praxis für die Praxis.

3. Was verstehen wir unter Sprachkompetenz?

Sprachliche Kompetenzen sind eine grundlegende Voraussetzung für Schulerfolg. Die Sprache des schulischen Lernens unterscheidet sich jedoch erheblich von der Sprache des Alltags, nicht nur weil im Alltag sehr viel Mundart gesprochen wird, sondern vor allem weil sich die Schulsprache u.a. durch verschiedene Fachvokabulare (Mathematik, Naturlehre, Sport, Staatskunde usw.), durch komplexe Satz- und Textstrukturen, durch kontextarme Zusammenhänge und durch einen hohen Abstraktionsgrad auszeichnet. Zur genaueren Bestimmung der für den Schulerfolg notwendigen Sprachkompetenz ist es notwendig, die Sprachkompetenz als eine mehrdimensionale Kompetenz zu betrachten.²

Sprachkompetenz ist mehrdimensional.

Sprachkompetenz im engeren Sinne

Wenn allgemein von Sprachkompetenz gesprochen wird, meint man in der Regel die vier Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben sowie die Kenntnisse im Bereich des Wortschatzes, der grammatischen Formen und Strukturen. Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn entspricht dem Wissen und Können in einer Sprache, das vor allem in alltäglichen Situationen (Gespräche führen, Radio hören, Gratiszeitung lesen, SMS und Mails schreiben) schnell, spontan und flexibel eingesetzt werden muss.

Sprachkompetenz im engeren Sinne genügt zur Bewältigung von Alltagssituationen.

Sprachkompetenz im engeren Sinne umfasst somit die funktionale Komponente der Sprachbeherrschung, die es einer Person ermöglicht, alle ihre sprachlichen Alltagssituationen zu bewältigen.

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) beschreibt im Wesentlichen diese Kompetenz. Lernende, die ein ESP ausfüllen, können hier ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten im Hörverstehen, im dialogischen und monologischen Sprechen, im Leseverstehen und im Schreiben dokumentieren und bestimmen, auf welchen Stufen sich ihre Fremdsprachenkompetenzen ansiedeln (A1, A2, B1, B2, C1,

¹ Mitglieder der Erarbeitungsgruppe waren: Markus Balsiger (PS); Regina Christen (PS); Ingrid Doberer (WBS); Stefanie Edelmann (KG); Ursina Fehr (Gym.); Stéphanie Koehler (PS); Herbert Hänni (HMS); Peter Häring (DMS); Max Hürlimann (PHNW/Sek I); Verena Leuzinger (Gym.); Regula Irmann (Berufsschulen); Roger Morger (PHNW/Sek II); Markus Näf (KKL); Claudio Nodari (Leitung); Ueli Nyffeler (OS); Eveline Riederer (KG); Bettina Schibler-Hediger (KG); Claudia Schilling (SBA); Catherine Wey (KKL); Anna Widmer (WBS); Carmela Wirz-Cedro (OS); Ruth Wolfensberger (Berufsschulen).

² Siehe dazu: Portmann-Tselikas, P.R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli, S. 50–51.

C2). Für den Fremdsprachenunterricht bildet das ESP ein wertvolles Instrument zur Standortbestimmung der Fremdsprachenkompetenzen und zur Festlegung der nächsten Ziele.

Für den Schulerfolg genügen funktionale Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch, wie sie im ESP beschrieben sind, allerdings nicht. Funktionale Deutschkompetenzen werden im Regelunterricht gleichsam vorausgesetzt. Mit anderen Worten: Sprachliche Fertigkeiten vom Typ „zu Trinken bestellen“, „sich kurz vorstellen“ oder „mit Bekannten ein Telefongespräch führen“ tragen wenig dazu bei, dass schulisches Lernen erfolgreich ist. Im Unterricht wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler die Alltagssprache Deutsch mehr oder weniger altersgemäss beherrschen und dass sie darauf aufbauend die Sprache des schulischen Lernens erwerben. Selbstverständlich müssen zum Beispiel neuzugezogene fremdsprachige Lernende während mehrerer Jahre auch die deutschsprachliche Kompetenz im engeren Sinne erwerben, gleichzeitig werden sie sich aber auch die Kompetenzen aneignen müssen, die für ein erfolgreiches schulisches Lernen notwendig sind. Die Sprachprofile beschreiben genau diese schulischen Sprachkompetenzen.

Für den Schulerfolg genügt die Sprachkompetenz im engeren Sinn nicht.

Soziolinguistische Kompetenz

In jeder Sprache und Kultur gibt es Normen, die in der Grammatik nicht beschrieben sind. Fragen vom Typ „Wie spricht man eine ranghöhere Person an?“, „Wie und wann entschuldigt man sich?“ usw. werden in unterschiedlichen Sprachen und sogar innerhalb einer Sprachgemeinschaft (je nach Situation) anders beantwortet.

Die soziolinguistische Kompetenz wird von einsprachigen erwachsenen Personen als „normal“, als Sache der Erziehung angesehen. Kinder und Jugendliche lernen diese Normen zu Hause, in der Schule und im Alltag vor allem nachahmend. Für zweisprachige Menschen ist das Ausloten der entsprechenden Norm alles andere als einfach. Sie sind ständig auf der Suche nach der gültigen Norm und erhalten bei diesem Prozess selten die nötige Hilfe, eben weil Normen als etwas Selbstverständliches verstanden werden. Zweisprachige Menschen müssen eine doppelte soziolinguistische Kompetenz aufbauen; wenn sie sich dessen bewusst sind, verfügen sie oft auch über eine ausgesprochene interkulturelle Kompetenz.³

Die soziolinguistische Kompetenz erlaubt einen Sprachgebrauch, der den kulturell geprägten Normen entspricht.

Das ESP fordert die Lernenden auf, ihre interkulturellen Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren.

In den Sprachprofilen wird dieser Bereich nur am Rande berücksichtigt. Zwar sind auch Umgangsformen für den Schulerfolg wichtig, sie sind aber nicht primär eine Angelegenheit der Sprachförderung, sondern ein pädagogisches Thema, das sich durch die ganze Schulzeit zieht.

³ Siehe dazu: Da Rin, D.; Nodari, C. (2000): Interkulturelle Kommunikation – wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandesaufnahme von Kursangeboten. Schweizerische Nationale UNESCO-Kommission, Sektion Bildung und Gesellschaft, Bern (Gratisbezug: Fax: 031 - 3241070).

Sprachlogische Kompetenz

Die sprachlogische Kompetenz umfasst zum Beispiel die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu verstehen, kohärent und nachvollziehbar darüber zu sprechen, komplexe Texte zu lesen und zu verstehen, Texte kohärent und nachvollziehbar zu schreiben usw.⁴ Diese Kompetenz ist notwendig, wenn Sprache in kontextarmen Zusammenhängen benutzt wird.

Schulischer Sprachgebrauch ist vor allem in den für den Schulerfolg massgebenden Fächern sehr oft kontextarm und verlangt von den Lernenden anspruchsvolle Denkleistungen. Die sprachlogische Kompetenz ist Voraussetzung, um sprachlich komplexe Sachverhalte zu verstehen und auszudrücken, und zwar unabhängig von der formalen Korrektheit. Kinder aus bildungsnahen Familien beginnen relativ früh mit dem Aufbau ihrer sprachlogischen Kompetenz. Dadurch, dass die Eltern Geschichten erzählen oder komplexe Sachverhalte erklären, haben diese Kinder ungleich grössere Schulerfolgchancen als Kinder aus bildungsfernen Familien, in denen Geschichten oder komplexe Sachverhalte nicht zum sprachlichen Alltag gehören. Es ist erwiesen, dass auch zweisprachige Kinder aus bildungsnahen Familien sehr gute Schulerfolgchancen haben, obwohl sie bei Schulbeginn noch kein Deutsch können.

Die Sprachprofile beschreiben in erster Linie schulische Sprachhandlungen, mit denen die sprachlogische Kompetenz aufgebaut und somit die Voraussetzungen für schulischen Lernerfolg geschaffen werden. Das Besondere an der sprachlogischen Kompetenz ist, dass sie nur einmal erworben werden muss. Wer in der Erstsprache gelernt hat, einen Sachverhalt klar und logisch darzustellen, kann dies auch in der Fremd- oder Zweitsprache. Es genügt, die entsprechende sprachliche Kompetenz im engeren Sinne zu erwerben. Wer allerdings nie gelernt hat, sich klar und deutlich auszudrücken, kann ein Leben lang eine Sprache formal lernen, ohne wirklich Klarheit in seine Rede zu bringen.

Strategische Kompetenz

Die strategische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, Probleme der sprachlichen Verständigung und des Sprachlernens anzugehen und zu lösen. Wenn Lernende eine Aufgabe oder einen Text nicht verstehen, wenn sie nicht wissen, wie sie einen Aufsatz beginnen sollen oder wie ein Wort geschrieben wird, wenn sie Mühe haben, einen Vortrag vorzubereiten, dann stehen sie vor Problemen der sprachlichen Verständigung. Oft kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler keine Lösungswege suchen, sondern unmittelbar eine Lösung haben wollen. Sie fragen eher die Lehrperson oder die Banknachbarin, als eigene Lösungsstrategien einzusetzen (z. B. die Aufgabe oder den Text nochmals lesen und ihn in Verbindung mit dem bereits Behandelten setzen; vor dem Aufsatzschreiben

Die sprachlogische Kompetenz ermöglicht, sich sprachlich mit komplexen Sachverhalten und Texten auseinanderzusetzen.

Die strategische Kompetenz ist Grundlage für ein selbständiges Handeln in anspruchsvollen Lern- und Kommunikationssituationen.

⁴ Cummins nennt diese Kompetenz „Cognitive Academic Language Proficiency“ (CALP), was mit „kognitiv-schulischen Sprachfähigkeiten“ übersetzt werden kann. Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Stichwörter und Gedanken aufschreiben und dann ordnen; im Rechtschreibduden nachschlagen; einen unbekanntem Begriff umschreiben usw.). Solche Strategien entwickeln Lernende nicht immer von selbst, sie müssen deshalb angeleitet werden. Die Reflexion über mögliche Probleme und Lösungsstrategien bietet wertvolle Sprachlernanlässe, die im Klassen- oder Einzelgespräch genutzt werden können.

Wie die sprachlogische Kompetenz wird auch die strategische Kompetenz nur einmal und vor allem während der schulischen Bildung erworben. Diese Kompetenz ist selbstverständlich sehr wichtig beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache. Wenn eine Fremdsprache benützt wird, kann der Mensch auf die in der Erstsprache entwickelten strategischen Kompetenzen zurückgreifen. In den Sprachprofilen ist der gezielte und kontinuierliche Aufbau von strategischen Kompetenzen ein zentrales Anliegen.

Sprachkompetenz umfasst somit mehrere Teilkompetenzen, die eng miteinander verbunden sind. Zu denken, dass für eine erfolgreiche Schulbildung die sprachliche Kompetenz im engeren Sinn allein ausreicht, ist ebenso irreführend wie der Glaube, dass nur eine perfekte (formal-) sprachliche Kompetenz den Besuch z. B. eines Gymnasiums möglich macht. Fördermassnahmen, die ausschliesslich die funktionale Sprachkompetenz verbessern, greifen erfahrungsgemäss zu kurz. Man kann jahrelang den Akkusativ und den Dativ in präpositionalen Ortsangaben (auf die Strasse – auf der Strasse) üben. Es ist nicht wegen der Kasusfehler, dass komplexe Texte schlecht verstanden oder Aufgaben falsch angegangen werden. Die Dimensionen der sprachlogischen und strategischen Kompetenz sind für den Schulerfolg ebenso wichtig wie eine ausgeprägte Sprachkompetenz im engeren Sinne.

Die Sprachprofile sollen gewährleisten, dass mit der Sprachförderung in der Volksschule neben der sprachlichen auch die sprachlogische und strategische Kompetenz kontinuierlich und gezielt aufgebaut wird. Damit leisten die Sprachprofile einen Beitrag zur Chancengleichheit aller Schülerinnen und Schüler.

4. Welche Funktionen erfüllen die Sprachprofile?

Als im Jahr 2001 die Ergebnisse der PISA⁵-Erhebung⁶ der OECD veröffentlicht wurden, mussten sowohl die Schweiz als auch Deutschland feststellen, dass die Lesekompetenzen ihrer Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich mangelhaft waren. In beiden Ländern wurde die Beobachtung gemacht, dass der familiäre Hintergrund einen vergleichsweise grossen Einfluss auf die Schulerfolge der Kinder hat. So gab es bedeutende Streuungen zwischen den Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten, von hier geborenen und zugewanderten Jugendlichen, von

Sprachkompetenz umfasst mehrere Teilbereiche, die eng miteinander verbunden sind.

Nach den PISA-Resultaten wächst auch in der Schweiz das Interesse an Bildungsstandards.

⁵ PISA = Programme for International Student Assessment.

⁶ Moser, U. (2001): Fürs Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Hrsg. Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Neuchâtel: [download http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/pisa-d.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/pisa-d.pdf)

Jugendlichen aus verschiedenen Regionen. Dabei zeigte es sich, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler problemlos mit den stärkeren Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern mithalten konnten, dass aber die schwächeren Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich weit unter dem Durchschnitt lagen. Diese Erkenntnisse wurden mit der zweiten PISA-Erhebung von 2003 bestätigt.⁷

In der Folge versuchte man, Gründe für diese enttäuschenden Resultate zu finden. Es zeigte sich, dass die skandinavischen und angelsächsischen Länder, die im Test erfolgreicher abgeschnitten hatten, u. a. mit so genannten Bildungsstandards als Ergänzung zu den traditionellen Lehrplänen arbeiten. Aus diesem Grund ist das Interesse an diesen Bildungsstandards gestiegen.

In der Schweiz hat die EDK in Anlehnung an diese Untersuchungen beschlossen, Kompetenzniveaus in zentralen Fachbereichen für die obligatorische Schule festzulegen. Diese werden als Teil des Projekts HarmoS⁸ für die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen und die Erstsprache (= Unterrichtssprache) ausgearbeitet. Sie werden die Mindestkompetenzen beschreiben, über die die Schülerinnen und Schüler jeweils am Ende des zweiten, sechsten und neunten Schuljahres verfügen sollen.

In der internationalen Diskussion von Bildungsstandards werden drei Typen von Bildungsstandards unterschieden, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen. Gemäss der US-amerikanischen Bildungsforscherin D. Ravitch (1995) gilt folgende Einteilung:⁹

Content- oder Curriculum-Standards (Standards für Unterrichtsinhalte)

Darunter versteht man Standards für alle Inhalte, die Lehrpersonen im Unterricht vermitteln und Schülerinnen und Schüler dort lernen sollen. Sie beschreiben, was genau im Unterricht geschehen soll. Die Sprachprofile gehören zu dieser Kategorie.

Standards für die Unterrichtsinhalte beschreiben, was im Unterricht gelernt werden soll.

Opportunity-to-learn-Standards (Standards für Lehr- und Lernvoraussetzungen)

Diese Standards beschreiben die Anforderungen an die Lehr- und Lernbedingungen. Sie reichen von den Ressourcen wie z.B. Infrastruktur, die den Schulen zur Verfügung steht, bis zu den Anforderungen an die Qualifikationen der Lehrpersonen. Ebenso gehören Schulleitbilder zu dieser Kategorie.

Standards für Lehr- und Lernvoraussetzungen beschreiben, was für eine gute Lernumgebung notwendig ist.

Performance-Standards (Leistungsstandards)

So genannte Leistungsstandards beschreiben Stufen des Könnens und Wissens, die Schülerinnen und Schüler zu einem gewissen Zeitpunkt tatsächlich erreichen. Ein Beispiel dafür sind im Bereich der Fremdsprachen die Checklisten zur Selbst- und Fremdein-

Leistungsstandards beschreiben, was die Lernenden können.

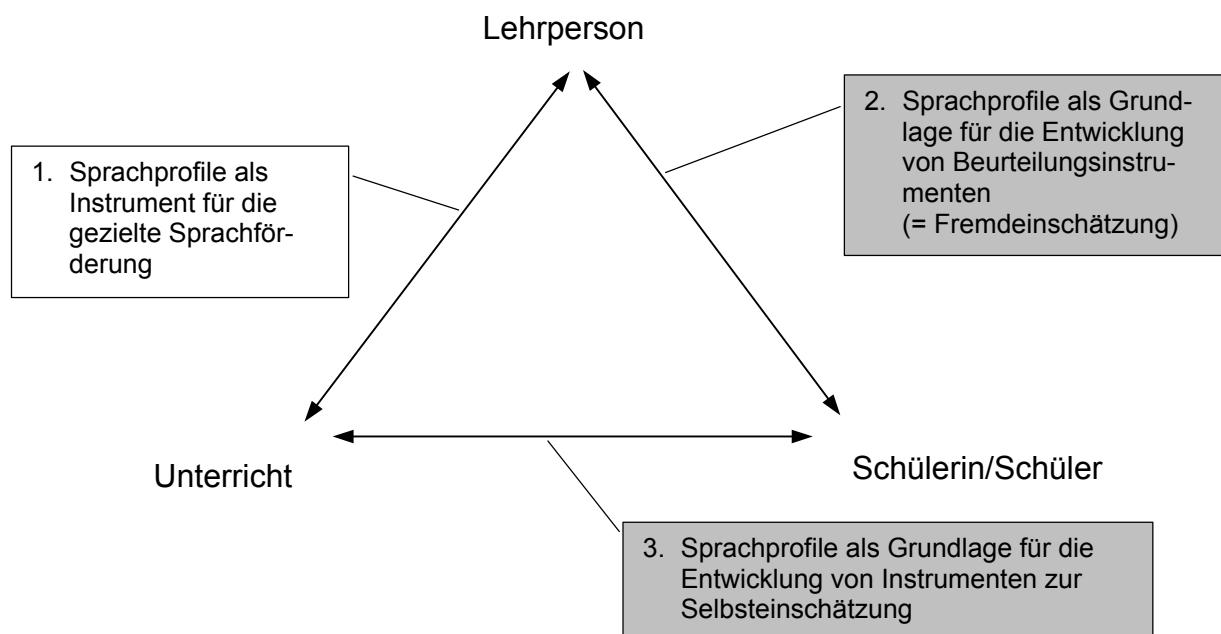
⁷ Siehe: <http://www.news-stat.admin.ch>

⁸ Siehe: http://www.edk.ch/d/EDK/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_d.html

⁹ Ravitch, D. (1995): National Standards in American Education. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

schätzung im Europäischen Sprachenportfolio mit den Kompetenzniveaus A1 bis C2. Wenn heute in der didaktischen Diskussion von Bildungsstandards gesprochen wird, sind meist diese Leistungsstandards gemeint. Auch im Rahmen des Projekts HarmoS werden Leistungsstandards entwickelt. Ziel ist unter anderem der interkantonale Vergleich von tatsächlich erbrachten schulischen Leistungen.

Die Sprachprofile enthalten Curriculum-Standards und sind primär für die Unterrichtsgestaltung gedacht. Das folgende didaktische Dreieck visualisiert den Stellenwert der Sprachprofile.



Die drei Achsen im didaktischen Dreieck symbolisieren drei verschiedene Perspektiven, die auch in der unterschiedlichen Formulierung der entsprechenden Deskriptoren zur Geltung kommen. In den Sprachprofilen (1.) stehen Formulierungen vom Typ „mit vorgegebenen Redemitteln Zustimmung oder Zweifel gegenüber Äußerungen anderer anbringen“. Dies bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern im Unterricht einerseits Möglichkeiten zur Ausführung dieser sprachlichen Handlung gegeben werden müssen, andererseits sollen die Lernenden auch die sprachlichen Mittel (=Redemittel) dazu kennen lernen und verwenden. Ein Instrument für die Fremdbeurteilung (2.) enthält dagegen Formulierungen vom Typ „Kann die eigene Meinung zu verschiedenen Themen formulieren und mit Argumenten begründen“. Gemeint ist damit „Die Schülerin bzw. der Schüler *ist fähig...*“. Ein solches Instrument für die Fremdeinschätzung verlangt Abstufungen z. B. vom Typ „mit Unterstützung“ / „verständlich“ / „gut nachvollziehbar“ / „differenziert“, damit die tatsächliche Sprachleistung auch qualitativ beurteilt werden kann. Ähnlich verhält es sich bei der Selbsteinschätzung (3.) z. B. mit dem Europäischen Sprachenportfolio, in dem die Checklisten für die Selbsteinschätzung Formulierungen vom Typ „Ich kann ...“ enthalten.

Von Instrumenten zur Fremd- bzw. Selbsteinschätzung heben sich die Sprachprofile also deutlich ab. Sie enthalten Unterrichtsstandards und erfüllen in der Schulpraxis folgende Funktionen:

- Lehrpersonen der aufnehmenden Stufe können Sprachkompetenzen weiterentwickeln, die gemäss dem Sprachprofil der vorangehenden Schulstufe aufgebaut wurden.
- Anhand der Beschreibungen schulspezifischer Sprachkompetenzen kann die Lehrperson die Spracharbeit im Unterricht so planen, durchführen und reflektieren, dass eine gezielte Förderung der sprachlogischen und strategischen Kompetenzen stattfindet.
- Die Sprachprofile ermöglichen der Lehrperson eine detaillierte Wahrnehmung des eigenen sprachdidaktischen Wirkens. Sie bestätigen die Lehrperson in ihren guten Praktiken und zeigen möglicherweise auch auf, welche weiteren Sprachaktivitäten im Unterricht zusätzlich berücksichtigt werden sollten.
- Bei sprachlichen Fördermassnahmen dienen die Sprachprofile als Planungsinstrument.

Die Sprachprofile sind somit ein Orientierungsinstrument für Lehrpersonen, Lehrmittelschaffende, Kursleitende in der Weiterbildung und Mitglieder der Bildungsbehörden.

Die Sprachprofile sind ein Orientierungsinstrument.

5. Wie sind die Sprachprofile aufgebaut?

Es bestehen vier Sprachprofile.

Sprachprofil I – Kindergarten

Sprachprofil II – Primarschule

Sprachprofil III – Orientierungsschule

Sprachprofil IV – 8./9. Schuljahr (WBS bzw. Gymnasium)

Jede Schulstufe besitzt ihr eigenes Sprachprofil.

Die Entwicklung jedes Sprachprofils erfolgte in Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der abgebenden und der aufnehmenden Schulstufe. Das Aushandeln der einzelnen Deskriptoren unter Lehrpersonen aus zwei Stufen (z. B. Primarschule und Orientierungsschule) führte zu einer kohärenten Abstimmung der einzelnen Sprachprofile und damit auch zu den erwartbaren sprachlichen Kompetenzen am Ende der abgebenden bzw. am Anfang der aufnehmenden Stufe.

Für die Unterscheidung der verschiedenen Fertigungsbereiche wurde die Kategorisierung aus „Profile Deutsch“¹⁰ übernommen und mit einer zusätzlichen Kategorie „Reflexion über Sprache“ ergänzt. Jedes Sprachprofil umfasst demzufolge sieben Fertigungsbereiche:

¹⁰ Glaboniat, M. et al. (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. München: Langenscheidt.

1. Interaktion mündlich (= Sprechen in Gesprächssituationen)

Damit ist das dialogische Sprechen und Hörverstehen in der direkten mündlichen Kommunikation gemeint. In den Sprachprofilen wird hier nicht das Sprechen in Alltagssituationen erfasst, sondern das Sprechen und Zuhören in schulischen Gesprächen. Die Progression vom Sprachprofil I zum Sprachprofil IV geht z. B. von „einfache Gesprächsregeln kennen lernen und einhalten“ bis hin zu „einen neuen Aspekt in eine Diskussion einbringen“. Hier werden also vor allem strategische Sprachkompetenzen beschrieben, die erfolgreiche mündliche Interaktionen ermöglichen.

Sprechen und Hörverstehen in Dialogen

2. Interaktion schriftlich (= dialogisches Schreiben z.B. SMS, E-Mail, Notizen usw.)

In der schriftlichen Interaktion werden einerseits mündlichkeitsorientierte Formulierungen und gängige Redewendungen benutzt, andererseits können die Kommunikationspartnerinnen und -partner auf bereits Geschriebenes reagieren. Auch hier geht es vor allem um sprachlogische und strategische Sprachkompetenzen. Im Sprachprofil I heisst es z. B. „einfache Gedanken mittels Bilder und Zeichen festhalten und sich damit mitteilen“ und im Sprachprofil IV „eine Bewerbung mit Begleitbrief und all den notwendigen Beilagen schreiben“.

Lesen und Schreiben von Mitteilungen

3. Rezeption mündlich (= Verstehen längerer gesprochener Texte)

Mit dieser Fertigkeit ist das Verstehen von längeren mündlichen Texten (z. B. eine Geschichte, ein Schülervortrag, eine Erklärung der Lehrperson) gemeint. Wie bereits erwähnt, erwerben Kinder aus bildungsnahen Familien die dafür notwendige sprachlogische Kompetenz bereits zu Hause. Wenn diese Kinder in den Kindergarten kommen, haben sie bereits viele Geschichten und auch gemessen am Alter recht komplexe Sacherklärungen gehört und verstanden. Bildungsferne Kinder können diese Kompetenz erst im Kindergarten aufbauen. Wenn ein Kind zudem ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten eintritt, ist es gleichsam doppelt benachteiligt. Es muss einerseits die sprachliche Kompetenz im engeren Sinne erwerben, andererseits die sprachlogische Kompetenz entwickeln. Diese Doppelleistung kann ein fremdsprachiges Kind nur erbringen, wenn die Sprachförderung über die ganze Schulzeit hinweg gezielt auch sprachlogische und strategische Kompetenzen aufbaut.

Verstehen längerer gesprochener Texte

4. Rezeption schriftlich (= Verstehen längerer geschriebener Texte)

Diese Fertigkeit entspricht dem herkömmlichen Leseverstehen von längeren Texten (Erzählungen, Sachtexte usw.). Den eigentlichen Lesevorgang erlernen die Kinder in der Primarschule. Die sprachlogische und strategische Kompetenz im Umgang mit Texten ist dagegen eine Fähigkeit, die im Kindergarten angelegt und bis zum Ende der Volksschule aufbauend gefördert werden muss. So heisst es im Sprachprofil I z. B. „Bücher richtig in der Hand halten, den Anfang und die Richtung eines Buches erkennen und sorgfältig

Längeres zusammenhängendes Sprechen

tig blättern“ und im Sprachprofil IV „auf Grund des Titels und grafischer Informationen Vermutungen darüber anstellen, was in einem Text steht“.

5. Produktion mündlich (= monologisches Sprechen)

Damit ist das Vortragen, Erklären, Erzählen usw. gemeint, bei dem von den Sprechenden komplexere Sprachleistungen als beim dialogischen Sprechen gefordert werden. Die Fähigkeit, einen Sachverhalt mündlich klar und kohärent darzulegen, wird selbstverständlich nicht von allen Menschen gleichermassen erworben. In der schulischen Bildung ist dies jedoch eine Kompetenz, die während der ganzen Schulzeit aufgebaut werden muss. Im Sprachprofil I steht dazu z. B. „benennen, was auf einem Bild zu sehen ist“ und im Sprachprofil IV „nach kurzer Vorbereitung aus dem Stegreif einen Kurzvortrag halten“.

Schreiben längerer Texte

6. Produktion schriftlich (= Verfassen längerer Texte)

Damit sind Aufsätze, Vorträge, Stellungnahmen usw. gemeint. Wie der Lesevorgang wird auch der Schreibvorgang in der Primarschule gelernt. Die Fähigkeit, einen kohärenten Text zu schreiben, muss dagegen während der ganzen Schulzeit gefördert werden. Die Voraussetzungen dazu werden schon im Vorschulalter gelegt: Sprachprofil I „den Schreibvorgang (z. B. Kritzelbrief) nachahmen“ – Sprachprofil IV „über ein komplexes Sachthema schreiben und anhand von Wörterlisten einen differenzierten Wortschatz anwenden“.

Über Sprachliches nachdenken

7. Reflexion über Sprache (Language Awareness, Wortbildung, Satzbau, Textstruktur usw.)

In diesem Bereich geht es um Sprachliches auf der Metaebene. Im Unterricht sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, über sprachliche Besonderheiten zu reflektieren und dadurch ein tieferes Verständnis von sprachlichen Phänomenen zu entwickeln. Dieser Bereich ist nicht gleichzusetzen mit dem klassischen Grammatikunterricht. Es geht hier vor allem um die Wahrnehmung von Sprachlichem. Im Bereich der Wortschatzarbeit lernen die Kinder im Kindergarten z. B. „Reimpaare erkennen“. Auf der Sekundarstufe I lernen die Schülerinnen und Schüler zu einem (Fach-)Begriff eine Wortfamilie bzw. ein Wortfeld erstellen. Das Wahrnehmen, wie Wörter zusammengesetzt sind, woher sie kommen, nach welchen Kriterien ein Text aufgebaut ist oder nach welchen Normen die mündliche Kommunikation funktioniert, ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Sprachgebrauch.

Verstehen längerer geschriebener Texte

Alle Sprachprofile sind gleich aufgebaut. Für jeden Bereich gibt es globale und detaillierte Deskriptoren. Die globalen Deskriptoren stecken den Fertigungsbereich ab, die detaillierten Deskriptoren zeigen konkrete Handlungen auf, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht einüben sollen.

Für jeden Fertigungsbereich gibt es globale und detaillierte Deskriptoren.

Beispiel aus Profil III:

Fertigkeit	Globale Deskriptoren	Detaillierte Deskriptoren
1. Interaktion mündlich		
2. Interaktion schriftlich		
3. Rezeption mündlich		
4. Rezeption schriftlich	III-4.4 Strategien des verstehen- den Lesens unter Anleitung anwenden	III-4.4.1 sich auf Grund des Titels und dazugehöriger Tabellen und Grafiken eine Vorstellung davon machen, was im Text steht III-4.4.2 den Aufbau eines Textes erkennen (Titel, Untertitel, Zwischentitel, Abschnitte, Einleitung, Hauptteil, Schluss) III-4.4.3 unbekannte Wörter, die in einem Text auftauchen, in einem Wörterbuch nachschlagen III-4.4.4 unbekannte Wörter aus dem Zusammenhang erschliessen III-4.4.5 Schlüsselwörter und zentrale Sätze erkennen und unterstreichen
5. Produktion mündlich		
6. Produktion schriftlich		
7. Reflexion über Sprache		

Die Deskriptoren in den einzelnen Bereichen ergänzen und überschneiden sich zum Teil. Vor allem die Fertigkeitsbereiche Rezeption und Produktion enthalten sich gegenseitig ergänzende Deskriptoren. Wenn zum Beispiel ein Dokumentarfilm angeschaut wird, werden sprachliche Handlungen im Bereich Rezeption mündlich erfordert. Wenn nachher die Inhalte des Filmes kommentiert oder zusammengefasst werden, sind Handlungen im Bereich Produktion mündlich bzw. schriftlich gefragt. Viele Deskriptoren sind denn auch so formuliert, dass sie schwerpunktmässig eine Versteheleistung verlangen, gleichzeitig aber auch eine produktive Sprachleistung anleiten (verstehen und kommentieren / darstellen / notieren usw.).

Jedes Sprachprofil wird ergänzt durch didaktische Anregungen für den Einsatz. Sie skizzieren beispielhaft, wie anhand der Sprachprofile ein gezieltes sprachliches Lernen in allen Fächern möglich wird. Der Anhang enthält zudem mögliche Redemittel zu einzelnen Deskriptoren, die den Lernenden zur Erweiterung ihres sprachlichen Repertoires innerhalb bestimmter Aktivitäten zur Verfügung gestellt werden können.

Die Deskriptoren ergänzen sich gegenseitig.

6. Wie kann man mit den Sprachprofilen arbeiten?

Die Deskriptoren beschreiben konkret und differenziert, welche sprachlichen Handlungen auf der entsprechenden Schulstufe im Unterricht anzuleiten sind. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen. Im Sprachprofil III steht im Bereich der Rezeption schriftlich (= Verstehen eines längeren Textes) folgender Deskriptor:

III–4.3.3

Textstellen mit Informationen aus Grafiken, Tabellen oder Bildern verknüpfen

Im **Fach Geografie** könnte zu einem Thema ein Text mit Tabellen zum Einsatz kommen. Die Aufgabe würde dann lauten: „*Vergleicht die Informationen im Text mit den Angaben in der Tabelle. Unterstreicht in der Tabelle die Angaben, die im Text beschrieben werden.*“

Aus den Deskriptoren können somit direkt Aufgabenstellungen abgeleitet werden, die bestimmte sprachliche Handlungen auslösen und damit die entsprechende Kompetenz fördern – im *vorliegenden Beispiel also das Lesen und Verstehen von Texten mit Grafiken.*

Auch im **Fremdsprachenunterricht** können sprachlogische und strategische Kompetenzen aus den Sprachprofilen gefördert werden. Müssen die Lernenden zum Beispiel einen Text auf Französisch hören und verstehen, kommen strategische Kompetenzen zum Zuge, wie sie in den Sprachprofilen beschrieben sind. Insofern können viele Sprachhandlungen aus den Sprachprofilen III und IV auch mit tiefem sprachlichem Niveau umgesetzt werden.

Die Gesamtheit der Sprachprofile bezieht sich zwar auf die deutsche Sprache. Es spricht jedoch nichts dagegen, dass die gleichen Kompetenzen in den **Kursen für Heimatliche Sprache und Kultur** (HSK) angestrebt werden. Aus der Zweisprachigkeitsforschung ist bekannt, dass eine koordinierte Zweisprachigkeit (= muttersprachliche Kompetenz in zwei Sprachen) sich auf die kognitive Entwicklung des Menschen positiv auswirkt. Insofern wäre es wünschenswert, dass auch Lehrpersonen der HSK-Kurse die Erstsprachförderung nach den Sprachprofilen ausrichten.

Ein Sprachprofil ist eine Ergänzung zum bestehenden Lehrplan der entsprechenden Stufe und beschreibt die Ziele der Sprachförderung in allen Fächern. Ein Sprachprofil konkretisiert die Zielangaben im Lehrplan und bildet somit eine Brücke zum Unterricht, ohne die didaktische und methodische Freiheit der Lehrpersonen einzuschränken. Wie auch die Inhalte eines Lehrplans können selbstverständlich nicht alle Fertigungsbereiche gleichzeitig gefördert werden. Die Lehrpersonen entscheiden möglichst in Absprache im Team, welche Bereiche in einem Quartal schwerpunktmässig gefördert werden sollen.

Ideal wäre es, wenn Lehrpersonen das stufenspezifische Sprachprofil bei der Unterrichtsvorbereitung stets zur Hand hätten und daraus jeweils die sprachlichen Handlungen (Deskriptoren) auswählen würden, die im aktuellen Thema speziell einzuüben sind. Dadurch wäre gewährleistet, dass Inhaltsvermittlung und Sprachförderung stets gekoppelt sind.

Deskriptoren beschreiben Sprachhandlungen konkret und differenziert.

Aus Deskriptoren können Aufgabenstellungen abgeleitet werden.

Jede Lehrperson entscheidet selbst, welche Deskriptoren im eigenen Fach umgesetzt werden können.

Die Lehrpersonen entscheiden im Team, welche Bereiche aus dem Sprachprofil in einem Quartal schwerpunktmässig gefördert werden sollen.

7. Literaturliste

Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Da Rin, D.; Nodari, C. (2000): Interkulturelle Kommunikation – wozu? Theoretische Grundlagen und Bestandesaufnahme von Kursangeboten. Schweizerische Nationale UNESCO-Kommission, Sektion Bildung und Gesellschaft. Bern (Gratisbezug: Fax: 031 324 10 70).

Glaboniat, M. et al. (2002): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. München: Langenscheidt.

Moser, U. (2001): Fürs Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Hrsg. Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Neuchâtel: <http://www.portal-stat.admin.ch/pisa/download/pisa-d.pdf>

Portmann-Tselikas, P.R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

Ravitch, D. (1995): National Standards in American Education. Washington D.C.: Brookings Institution Press: <http://www.news-stat.admin.ch>

