

Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht – am Beispiel Lesen

Claudia Schmellentin, Hansjakob Schneider, Claudia Hefti

Abstract

Der Zusammenhang von Sprachfähigkeiten und Schulerfolg ist auf der Sekundarstufe verschiedentlich festgestellt worden. Für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch ist dieser Befund problematisch, ganz besonders im frühen, aber auch im fortgeschrittenen Stadium des Deutscherwerbs. Es besteht eine Diskrepanz zwischen den im Fachunterricht geforderten und den vorhandenen Sprachkompetenzen. Von dieser Diskrepanz sind jedoch nicht nur Lernende mit Deutsch als Zweitsprache betroffen. Zur Minimierung der Diskrepanz scheint bei Schülern und Schülerinnen im fortgeschrittenen Stadium des Deutscherwerbs keine zweitsprachspezifische Förderung angezeigt, sondern eine Förderung von Kompetenzen der konzeptionellen Schriftlichkeit, die alle leseschwachen Schülerinnen und Schüler betreffen sollte, eine Förderung in Deutsch als Bildungssprache sozusagen.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren auf die oben beschriebene Diskrepanz wirken und welche Massnahmen zu treffen sind, um die Auswirkungen der Diskrepanz zu minimieren. Am Beispiel exemplarischer Analysen von Lehrmitteltexten wird aufgezeigt, dass die Texte auf Sekundarstufe I zum Teil fachspezifische Merkmale aufweisen. Aus diesem Grund ist eine fachspezifische sprachdidaktisch fundierte Begleitung beim Lesen (und eigentlich auch beim Verfassen) solcher Texte wichtig. Das Ziel, dass Lernende bei der Aneignung von sachfachlichem Wissen nicht am sprachlichen Können scheitern, ist von den Didaktiken der Sachfächer in Zusammenarbeit mit der Sprachdidaktik anzugehen.

Schlüsselwörter

Fachlernen und Sprache, literale Sozialisation, konzeptionelle Schriftlichkeit, Sekundarstufe I, Deutsch als Zweitsprache

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Hansjakob Schneider, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau, hansjakob.schneider@fhnw.ch
Claudia Schmellentin, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau, claudia.schmellentin@fhnw.ch
Claudia Hefti, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, CH-5000 Aarau, claudia.hefti@fhnw.ch

Einleitung

Schulischer Erfolg oder Misserfolg ist in hohem Masse von den erworbenen schulsprachlichen Kompetenzen abhängig, darüber besteht in der einschlägigen Forschung Einigkeit (vgl. dazu Dittmann-Domenichini/Müller 2007). Der Zusammenhang von schulischem Erfolg oder Misserfolg und Sprachkompetenzen lässt sich mit der besonderen Stellung von Sprache in der Schule erklären: Die Schulsprache ist nicht nur Lerninhalt, wie im Fach Deutsch, sondern sie ist Kommunikationsmedium für alle Lerninhalte, ja für den grössten Teil des Gedankenaustauschs überhaupt (vgl. Baumann Schenker/Schneider 2010: 130). Mangelnde schulsprachliche Kompetenzen haben daher nicht nur Auswirkungen auf die Leistungen in den sprachlichen, sondern auch in den Sachfächern: Fachinhalte werden sprachlich vermittelt bzw. erschlossen (z.B. Unterrichtsgespräch, Lehrer- oder Peerpräsentation, Fachtexte in Schulbüchern, Zeitschriften usw.), Erkenntnisse werden sprachlich verarbeitet, indem sie mündlich oder schriftlich verbalisiert werden (z.B. Protokolle, Forscheralbum, Präsentationen, Prüfungen, Mitteilungen usw.). Zudem sind Aufgaben sprachlich formuliert. Mangelnde schulsprachliche Kompetenzen versperren den Zugang zu den Fachinhalten.

Von der engen Kopplung von Fachlernen und Sprache scheinen Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in besonderem Masse betroffen zu sein, wie beispielsweise die PISA-Studie (2006) zeigt, in der sich die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von fünfzehnjährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund wesentlich von jenen mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden (Zahner Rossier/Holzer 2007: 24). Dittmann-Domenichini/Müller (2007) interpretieren die Tatsache, dass sich in den Schultypen mit niedrigem Leistungsniveau ein überdurchschnittlich hoher Anteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund befindet, ebenfalls damit, dass Sprachkompetenzen ein hohes Gewicht im Selektionsprozess zukommen.

In allen Kantonen gibt es besondere Massnahmen zur Förderung der Sprachkompetenzen, wie beispielsweise der DaZ-Unterricht. Diese haben zum Ziel, die sprachlichen Voraussetzungen zum Lernen in den Fächern zu schaffen:

«Der DaZ-Aufbauunterricht richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die ihre Deutschkompetenzen weiter entwickeln und vertiefen müssen, damit sie *dem Regelunterricht erfolgreich folgen können*.» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2007: 4; Hervorhebung CS, HSC, CH).

Dieses Ziel wird allerdings nicht immer erreicht, wie die verschiedenen PISA-Befunde zeigen (vgl. PISA 2006 und PISA 2009).¹ Nun muss dies nicht unbedingt an der Effizienz des DaZ-Unterrichts selbst liegen. Es stellt sich vielmehr die Frage, ob es mithilfe von isoliertem DaZ-Unterricht überhaupt möglich ist, die Schüler und Schülerinnen auf einen Unterricht vorzubereiten, der zumindest auf der Sekundarstufe I stark bildungs- und fachsprachlich geprägt ist. Die PISA-Befunde legen einerseits nahe, dass eine Diskrepanz zwischen jenen Sprachkompetenzen besteht, die im Fachunterricht gefordert werden und jenen, über die ein Teil der Schüler und Schülerinnen tatsächlich verfügt. Sie verweisen andererseits aber auch darauf, dass es sich bei der beschriebenen Diskrepanz nicht um eine DaZ-spezifische Diskrepanz handelt, denn auch ein Teil der Schüler und Schülerinnen ohne Migrationshintergrund gehört zur Risikogruppe, deren sprachliche Voraussetzungen für das Folgen im Regelunterricht auf Sek I nicht ausreichen.

Im vorliegenden Artikel wollen wir zum einen der Frage nachgehen, welche Faktoren auf die Diskrepanz wirken und zum anderen, welche Massnahmen zu treffen sind, damit die negativen Auswirkungen von Sprachkompetenzdefiziten auf den Erwerb von nichtsprachlichen Fachkompetenzen minimiert werden können.

Wir argumentieren, dass die beschriebene Diskrepanz auf der Sekundarstufe I hauptsächlich auf der Ebene der konzeptionell schriftlichen Sprachkompetenzen zu verorten ist. Dabei handelt es sich nicht um ein DaZ-spezifisches Problem, denn auch Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache müssen, um schulisch erfolgreich zu sein, diese Kompetenzen erwerben. Wir werden weiter argumentieren, dass (sprach-)

¹ Gemäss PISA 2009 sind etwa 15% der fünfzehnjährigen Schüler und Schülerinnen in der Schweiz nicht fähig, aus einfachen Texten Informationen zu entnehmen, was eine Voraussetzung für das Folgen im Regelunterricht auf der Sekundarstufe I wäre. Ein grosser Anteil dieser Risikogruppe sind Jugendliche mit Migrationshintergrund, allerdings erhalten nur die wenigsten noch DaZ-Unterricht.

schwächere Schüler und Schülerinnen auch im Fachunterricht auf eine didaktische Konzipierung des Aufbaus konzeptionell schriftlicher Sprachkompetenzen und auf Hilfestellungen bei der Verarbeitung der konzeptionell schriftlich geprägten Sprache angewiesen sind.

Wir werden in einem ersten Schritt der Frage nachgehen, welches Konzept von Sprache dem schulischen Unterricht zugrunde liegt und inwiefern es in der sprachlichen Sozialisation von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen wird (Kapitel 1). Im zweiten Kapitel fragen wir nach den Möglichkeiten und Grenzen des isolierten DaZ-Unterrichts für die Förderung der schulsprachlichen Kompetenzen. Die oben angesprochene Diskrepanz zwischen den im DaZ-Unterricht erworbenen Kompetenzen und den sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts wird in Kapitel 3 erörtert. In Kapitel 4 untersuchen wir anhand von Schulbuchtexten, welche Ausprägungen von rezeptiven Sprachkompetenzen auf der Sekundarstufe I im Fachunterricht vorausgesetzt werden. In Kapitel 5 werden dann schliesslich Thesen für eine Verbesserung der Sprachförderung aufgestellt.

In unseren Analysen beschränken wir uns auf die Sekundarstufe I, denn auf dieser Stufe wird die Diskrepanz am stärksten sichtbar. Der Grund dafür ist einerseits die stärkere fachsprachliche Ausrichtung des Unterrichts; andererseits sind auf dieser Stufe die Verantwortlichkeiten für das Lernen aufgrund des Fachlehrpersonensystems auf verschiedene Lehrkräfte verteilt, insbesondere auch auf Lehrpersonen der Sachfächer, die – anders als Primarlehrpersonen – in der Regel nicht sprachdidaktisch ausgebildet sind. Sie sind daher auch weniger auf das Verhältnis von Sprache und Fachlernen sensibilisiert. Wir beschränken überdies die Analyse der für das Fachlernen nötigen Sprachkompetenzen auf die Lesekompetenzen, weil sich diese mit vertretbarem Aufwand aus den Schulbuchtexten erschliessen lassen. Allerdings ist damit zu rechnen, dass die Schulbuchtexte fachspezifische textlinguistische Merkmale aufweisen, sodass nicht ohne weiteres von einem Sachfach auf andere geschlossen werden kann.

Untersuchungen, die zeigen, wie der Fachunterricht in Bezug auf andere sprachliche Modalitäten als das Lesen strukturiert ist, welche Kompetenzausprägungen beispielsweise notwendig sind, um einem Unterrichtsgespräch folgen zu können, gehören zu den Forschungsdesideraten.

1. Sprachliche Sozialisation und das Konzept der Schulsprache

Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch müssen Deutsch lernen, um dem Unterricht folgen und sich daran beteiligen zu können. Das Erlernen der Zweitsprache vollzieht sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt und gehört in diesem Sinn zur sprachlichen Sozialisation. Unter Sozialisation verstehen wir mit Klaus Hurrelmann (2002: 7) «... den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der «inneren Realität») und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der «äusseren Realität»). Die Definition geht von der Annahme aus, dass der Mensch durch seine Umwelt stark beeinflusst wird, sie aber zugleich durch seine eigenen Aktivitäten auch mitgestaltet.» Als Persönlichkeit können kognitive, affektive oder motivationale Dispositionen gefasst werden (vgl. Philipp 2011: S.23ff.). Diese Dispositionen werden aber über die gesamte Lebensspanne in der Auseinandersetzung mit den äusseren Bedingungen verändert. Individuen begegnen ihr ganzes Leben lang bestimmten Entwicklungsaufgaben, die sich durch gesellschaftliche Zielvorstellungen und die Anforderung, Mitglied einer Gesellschaft zu sein, ergeben. Die «äussere Realität» lässt sich konzeptualisieren als Instanzen, die den Sozialisationsprozess mitbestimmen. Klaus Hurrelmann (2002: 32ff.) unterscheidet drei Sozialisationsinstanzen, die für den in diesem Artikel interessierenden Aspekt vereinfacht folgendermassen dargestellt werden können: (I) Familie und enger Freundeskreis als primäre, (II) Schule als sekundäre, (III) Massenmedien und Gleichaltrigengruppe als tertiäre Sozialisationsinstanzen.

Zwischen den Normen der jeweiligen Sozialisationsinstanzen kann ein Spannungsfeld entstehen, das für alle Akteure problematisch ist: Gerade in denjenigen Fällen, in denen die Normen der ausserschulischen Instanzen und der «Schule» abweichen, ist mit Verwerfungen im Sozialisationsprozess zu rechnen. Eine Gruppe von SchülerInnen, die sich tendenziell in einem solchen Spannungsfeld sozialisiert, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Vergleicht man die Leseleistungen Jugendlicher mit und solcher ohne Migrationshintergrund, so sind die Werte der letzteren Gruppe deutlich höher. Wird aber neben der sprachlichen Herkunft auch noch die

soziale Herkunft berücksichtigt, so zeigt sich, dass der sprachliche Hintergrund nur eine untergeordnete Rolle spielt: Der Hauptanteil des Leistungsunterschieds wird durch die soziale Herkunft bestimmt (z.B. Häcki Buhofer et al. 2007, Moser et al. 2011), wobei sich die Wirkung der sozialen Herkunft über die Primarschule hinweg deutlich verstärkt (Moser et al. 2011: 49). Dieser Befund unterstreicht die wichtige Rolle, die den Sozialisationsinstanzen und ihrer Passung bezüglich den sprachlichen Gepflogenheiten und Normen zukommt, und es wird deutlich, dass im fortgeschrittenen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache nicht in erster Linie das Spannungsfeld zwischen Erst- und Zweitsprache zu Schwierigkeiten führt, sondern die sozial verursachte Inkongruenz auf der konzeptionellen Ebene zwischen Alltagssprache und Schulsprache. Auf dieser konzeptionellen Ebene soll im Folgenden die schulische Sprache von der Alltagssprache unterschieden werden:

Im Vergleich zum ausserschulischen Alltag findet in der Schule in der Regel eine viel intensivere Auseinandersetzung mit der Schrift statt. Aber auch der mündliche Bereich unterscheidet sich in der Schule vom alltäglichen Sprechen und Zuhören: Tendenziell ist sowohl der schriftliche als auch der mündliche Sprachgebrauch in der Schule als konzeptionell schriftlich im Sinne von Koch/Oesterreicher (1994) zu bezeichnen. Konzeptionelle Schriftlichkeit ergibt sich aus einer Situation der kommunikativen Distanz, die sich u.a. auszeichnet durch reduzierte Spontaneität, Monologizität, Öffentlichkeit, Fremdheit, Handlungsentbindung und thematische Fixierung (Koch/Oesterreicher 2008: 204). Typischerweise ist es also etwas Abwesendes, über das ein Vortrag gehalten oder ein Text gelesen wird; tendenziell ist das Gespräch zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen auf ein vorgegebenes Thema fixiert und dadurch wenig spontan; im Normalfall sind schulische Themen komplex und den SchülerInnen wenig vertraut (es soll ja neuer Stoff gelernt werden); verglichen mit informellen Alltagsgesprächen kommen häufig monologische bzw. inszeniert dialogische Redebeiträge (z.B. Frage-Antwort-Sequenzen) vor. Nach Koch/Oesterreicher (1994: 590) sind konzeptionell schriftliche Texte stark geplant und daher auch stark strukturiert (tendenziell hierarchisch und komplex), syntaktisch und semantisch hochgradig verkettet und in den logischen Relationen explizit (z.B. differenzierte Konjunktionen). Demgegenüber sind von Situationen der Nähe geprägte Kommunikationshandlungen, wie sie in der Alltagssprache üblich sind, eher bestimmt von der aktuellen physischen Situation (z.B. Verweise auf physisch Anwesendes durch nonverbale Mittel), sie sind weniger geplant und deshalb auch weniger strukturiert (z.B. Redundanzen), sie sind dialogisch und enthalten tendenziell Elemente des turn-taking und sie sind, weil die Situation mit den KommunikationspartnerInnen geteilt wird und weil die Gesprächsthemen eher vertraut sind und wenig spezifische Begrifflichkeit verlangen, weniger differenziert in der Wortwahl (Koch/Oesterreicher 1994: 591).

Das theoretische Konstrukt der konzeptionellen Schriftlichkeit/Mündlichkeit kann auf alle literal geprägten Kommunikationsgemeinschaften angewandt werden. Für die Situation des Erwerbs einer zweiten Sprache hat Cummins (zusammenfassend z.B. 1991) ein Begriffspaar geprägt, das mit «konzeptionelle Mündlichkeit» und «konzeptionelle Schriftlichkeit» eng verwandt ist: «Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)» und «Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)». Dabei zeichnen sich BICS durch einen hohen Grad an kommunikativer Kontextualisierung aus, während CALP typisch für dekontextualisierte Situationen sind und somit mehr kognitiven Aufwand mit sich bringen als BICS (vgl. die Diskussion von konzeptioneller Schriftlichkeit oben).

Die Unterscheidung von BICS und CALP ist unter linguistischen Gesichtspunkten wahrscheinlich weniger differenziert als diejenige zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Aber im Kern sind sehr ähnliche Phänomene erfasst, wobei Cummins sie explizit in den Kontext des Zweitspracherwerbs stellt. Wir verwenden die Begriffe BICS und CALP im vorliegenden Artikel nur dann, wenn wir Phänomene im Zusammenhang mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache besprechen. Da wir aber der oben begründeten Auffassung sind, dass sich viele sprachliche Probleme im Fachunterricht nicht aufgrund der sprachlichen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ergeben, sondern sich durch die soziale Herkunft erklären lassen, verwenden wir in unmarkierten Zusammenhängen nur die Begriffe «konzeptionelle Mündlichkeit» und «konzeptionelle Schriftlichkeit».

Cummins (1991: 78) referiert Studien, die darauf hinweisen, dass die geforderten schulsprachlichen Normen der Zielsprache von Kindern mit einer fremden Herkunftssprache im Durchschnitt etwa 3-5 Jahre nach dem Erwerb von befriedigenden alltagssprachlichen kommunikativen Normen erreicht werden. Das bedeutet, dass ein Kind mit Migrationshintergrund, wenn es in der Schweiz eingeschult wird, zunächst

BICS-Kompetenzen aufbauen muss, bevor es in den Bereich der CALP vordringen kann. Dabei hilft auch eine gut ausgebaute CALP in der Herkunftssprache nur bedingt, denn ein Kind kann zwar in seiner Herkunftssprache (und seiner kognitiven Organisation) durchaus CALP ausgebildet haben, wenn ihm aber die Basisfähigkeiten in der L2 fehlen, kann es dieses Wissen und Können noch nicht anwenden. Wie viel ein Kind in der Zweitspracherwerbssituation von seinem Wissen in der L1 profitieren kann, wird unterschiedlich eingeschätzt. Cummins hat mit der *Interdependenzhypothese* einen Zusammenhang zwischen dem Sprachstand von Kindern in der L1 und dem Erwerbsfortschritt in der L2 hergestellt: Die Interdependenzhypothese besagt, dass die Sprachkompetenz von bilingualen Kindern in der L2 abhängig ist von der Sprachkompetenz, die sie in der L1 zum Zeitpunkt erreicht haben, in dem sie in intensiven Kontakt mit der L2 kommen (Cummins, z.B. 1979: 233). Cummins (1991: 77) verbindet die Interdependenzhypothese mit der Annahme, dass CALP auf einer gemeinsamen, allen Sprachen zugrundeliegenden Kompetenz fusse.

In der *Schwellenhypothese* geht Cummins (1979: 229) noch einen Schritt weiter: Die Schwellenhypothese besagt, dass Bilingualismus positive Effekte auf die kognitive Entwicklung habe, allerdings nur unter der Bedingung, dass Kinder einen Kompetenz-Schwellenwert in ihrer L2- (und L1) überschritten haben, so dass von einem additiven Bilingualismus gesprochen werden könne, in dem beide Sprachen auf hohem Niveau beherrscht werden. Cummins (1979: 231) geht davon aus, dass der Unterricht in den ersten Schuljahren noch eher den Erwerb von BICS herausfordert, dass aber in den höheren Schulklassen abstrakte und formale Denkprozesse versprachlicht werden, so dass die Kinder ihre grammatischen Kompetenzen in L2 in Ebenen von kognitiver Textkompetenz übersetzen müssen. Eine Schlüsselrolle kommt in diesen Prozessen der vermehrten Orientierung an Literalität (sowohl medial als auch konzeptionell) zu.

Moser et al. (2008) haben den Versuch unternommen, die beiden Hypothesen im Umfeld von Deutschschweizer Schulen in der Schuleingangsphase empirisch zu überprüfen. In einer längsschnittlichen Interventionsstudie wurden Kinder im Einschulungsalter einer Experimentalgruppe zusätzlich zum Deutschunterricht spezifisch in ihrer Erstsprache gefördert, die Kinder der Kontrollgruppe erhielten ausschliesslich Unterricht in Deutsch. Moser et al. (2008: 41ff.) präsentierten folgende Resultate:

Die Interdependenzhypothese wird der Spur nach bestätigt, «... allerdings nur in Bereichen, in denen sich die Kinder ihre Kompetenzen vorwiegend durch die Vermittlung in der Schule aneignen. Transferleistungen lassen sich insbesondere für den Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen nachweisen, etwas weniger überzeugend auch für den Bereich phonologische Bewusstheit» (Moser et al. 2008: 43). Die praktische Bedeutung der Hypothese schätzen Moser et al. (2008: 42) angesichts der schwachen Effekte allerdings als gering ein. Es scheinen also gerade Teilbereiche von Literalität in der L2 zu sein, die (schwach) von positiven Entwicklungen in der L1 profitieren.

Für die Plausibilität der Schwellenhypothese konnten Moser et al. (2008: 42) zwar Hinweise finden, sie konnten die Hypothese aber nicht bestätigen.

Dass kaum Effekte bezüglich der beiden Hypothesen gefunden wurden, mag damit zusammenhängen, dass ein sehr frühes Erwerbsalter untersucht wurde und dass typische Kategorien von CALP nicht erfasst wurden. Fthenakis et al. (1985: 110f.) betonen in ihrer Übersicht über die damalige Forschungslage, dass empirische Belege der Interdependenz hauptsächlich für CALP vorlägen. Im Übrigen referieren sie eine beträchtliche Anzahl von Studien, bei welchen durch die Förderung der L1 ein besonderer Erwerbszuwachs in der L2 und in allgemein kognitiven Fähigkeiten erreicht wurde, Studien also welche die Interdependenzhypothese und die Schwellenhypothese stützen. Allerdings weisen sie auch auf zahlreiche Studien hin, bei denen keine oder sogar negative Effekte beobachtet wurden (Fthenakis 1985: 21ff.). Die Interdependenzhypothese wurde oft als Argument verwendet, den Unterricht in der Herkunftssprache von MigrantInnen zu intensivieren. Da in der Schweiz die Verantwortung für Kurse für heimatliche Sprache und Kultur (und deren Finanzierung) zum grössten Teil in der Hoheit der Herkunftsländer liegt, kommt als Steuerungsmittel in der Volksschule in erster Linie die schulische Förderung in Deutsch in Frage. Diese Förderung spielt sich unter Bedingungen ab, die in der Folge diskutiert werden.

Gegen Ende der Primarschule und mit dem Eintritt in die Sekundarstufe steigt die Bedeutung von CALP zumindest in Bezug auf das Lesen sprunghaft an, wie die Analyse von einschlägigen Lehrmitteln zeigt (vgl. auch Kap. 4). Dadurch sind diejenigen Kinder besonders benachteiligt, deren alltagssprachliche Kompetenzen noch nicht ausreichen, um den komplexeren Anforderungen der konzeptionellen Schriftlichkeit zu

genügen. Dies sind in der Regel Kinder mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch, und sie benötigen intensive DaZ-Förderung. Bis zum Eintritt in die Sekundarstufe haben sich viele fremdsprachige Kinder ausreichende BICS in Deutsch angeeignet. Allerdings ist das Erreichen eines ausreichenden Niveaus in der Alltagskommunikation noch keine Garantie für die Aneignung konzeptionell schriftlicher Kompetenzen. Probleme beim Erreichen eines den Ansprüchen der Sekundarstufe entsprechenden Niveaus bezüglich konzeptioneller Schriftlichkeit sind dabei nicht in erster Linie auf den Migrationshintergrund zurückzuführen; vielmehr gehen sie hauptsächlich auf Faktoren der sozialen Platzierung zurück (vgl. oben). Dies führt uns zur Auffassung, dass in der Sekundarstufe besonderes Augenmerk auf Phänomene der konzeptionellen Schriftlichkeit gelegt werden sollte – und dies nicht einzig für Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern generell für sprachschwächere Jugendliche. Das «Konstrukt des leistungsschwachen Migrantenkindes» (Kronig 2003) wäre abzulösen durch ein anderes Konstrukt, das die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bezüglich konzeptioneller Schriftlichkeit zur Grundlage hat. Die Förderung dieser Kompetenzen müsste dann alle Schülerinnen und Schüler mit schwachen Kompetenzen umfassen, nicht einzig die zweisprachigen.

Für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch können also verschiedene schulische Zusammenhänge wirksam sein: Das Deutschlernen findet für Kinder mit anderer Herkunftssprache als Deutsch einerseits im spezifisch auf sie zugeschnittenen Unterricht in Deutsch als Zweitsprache statt. Diese Kinder lernen zudem andererseits, wie alle anderen Kinder auch, Deutsch im regulären Deutschunterricht. Extensiv, wenig angeleitet, beiläufig und in diesem Sinne immersiv findet Sprachlernen zudem in der Unterrichtskommunikation in allen Fächern (inklusive Deutsch) statt. Diese Tatsache wird oft übersehen und die Forschung zu diesem Thema steckt noch in den Kinderschuhen.

In den folgenden Kapiteln fragen wir nach den Möglichkeiten und Grenzen dieser verschiedenen Settings, das folgende Kapitel beleuchtet den isolierten DaZ-Unterricht näher.

2 Möglichkeiten und Grenzen des DaZ-Unterrichts

Mithilfe des DaZ-Unterrichts soll der Zweitspracherwerb gesteuert, unterstützt und beschleunigt werden. Wie verschiedene Studien gezeigt haben, kann eine schulische Steuerung des Zweitspracherwerbs auch negative Auswirkungen und damit eine Verlangsamung des Prozesses zur Folge haben. Bedingung für einen positiven Einfluss unterrichtlicher Steuerung ist, dass dabei Rücksicht auf die Reihenfolge der Erwerbsstufen genommen wird (vgl. dazu Pienemann 1989 und Griesshaber 2010: 157). Diese Reihenfolge der Erwerbsstufen lässt sich nicht willkürlich verändern, sondern ist, wie Griesshaber (2010: 157) annimmt, relativ stabil. Das Überspringen einer Stufe in der Vermittlung kann nicht nur den Lernprozess verlangsamen, sondern auch zu Unsicherheiten in bereits erworbenen Strukturen führen. Eine stufenadäquate Vermittlung hingegen kann den Zweitspracherwerb beschleunigen. Mit anderen Worten: Bedingung für erfolgreichen DaZ-Unterricht ist die Rücksichtnahme auf die Erwerbsstufen durch Lehrpersonen und Lehrmittel. Die wichtigsten Stationen oder Stufen im Spracherwerb hat Griesshaber basierend auf den Forschungsergebnissen von Clahsen (1985) in seiner Profilanalyse systematisiert (vgl. u.a. Griesshaber 2010: 147 – 173). Mithilfe der Profilanalyse soll der Sprachstand von Zweitspracherwerbenden festgestellt und die Fördermassnahmen darauf abgestimmt werden können. In der Profilanalyse ist vor allem der Erwerb von grammatischen Strukturen beschrieben. Eine detaillierte Beschreibung des Zweitspracherwerbs gelingt jedoch nur für den frühen Zweitspracherwerb, bei dem der Fokus auch stark auf den Erwerb von Strukturen und Wortschatz fokussiert ist. So endet eine detaillierte Beschreibung des Zweitspracherwerbsprozesses auch bei Griesshaber auf Stufe 4. Auf dieser Stufe realisieren Lernende komplexe Strukturen mit Nebensätzen. Sie verfügen über einen differenzierten Wortschatz und zeigen dichte Verkettungen mit diversen Mitteln. Auch werden Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung eingesetzt. Mit dem Erreichen von Profilstufe 4 ist die Ebene angesprochen, die Cummins (1979: 231) als Oberflächenkompetenz in der L2 bezeichnet und den BICS zurechnet. Der DaZ-Unterricht hat die Möglichkeit, den Spracherwerb bis zur Stufe 4 zu unterstützen und zu beschleunigen, vorausgesetzt er berücksichtigt die Erwerbsstufen. In den oberen Primarschulklassen und auf Sekundarstufe I reichen Kompetenzen auf dieser 4. Stufe allerdings nicht aus, um erfolgreich dem Regelunterricht zu folgen (vgl. dazu oben Kapitel 1 und unten Kapitel 4), denn spätestens ab ca. der 5. Klasse werden Kompetenzen auf der Ebene CALP vorausgesetzt. Hinzu kommt, dass diese Kompetenzen spätestens ab Sekundarstufe I in stark fachspezifisch geprägte Zusammenhänge eingebettet sind und dass die Fächer ihre je spezifischen Muster konzeptioneller Schriftlichkeit aufweisen (vgl. Kapitel 4). Die Frage

stellt sich also, wie die Schüler und Schülerinnen beim Aufbau dieser stark konzeptionell schriftlich geprägten Sprachkompetenzen unterstützt werden können.

Der Wechsel von einem eher Alltagssprachlichen Gebrauch der Schulsprache auf der Ebene BICS in den unteren Primarschulklassen zu einem bildungssprachlich geprägten Unterricht in den oberen Primarschulklassen verläuft für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Erstsprache kontinuierlich. Der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen ist bei ihnen in Bezug auf den Ausbau von Fachwortschatz bis zu einem gewissen Grad curricular systematisiert. Ansonsten wird jedoch der Aufbau eher implizit durch den allmählich zunehmenden Gebrauch konzeptionell schriftsprachlicher Unterrichtssprache gefördert. Dass diese implizite Förderung für einige Schüler und Schülerinnen nicht ausreicht, zeigen die PISA-Befunde (vgl. Einleitung). Diese Kinder wären auf eine didaktische Konzipierung des Erwerbsprozesses angewiesen.

Auf eine solche Didaktisierung auch in den oberen Klassen wären aber vor allem auch Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache angewiesen: Für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache ist der Wechsel von BICS zu CALP viel abrupter: Falls sie nicht bereits bei Schuleintritt über Kompetenzen auf der Stufe 4 verfügen, können sie nicht von der impliziten Förderung in der Primarschule profitieren. Angenommen sie erreichen Stufe 4 erst in den oberen Primarschulklassen, wie Griesshaber (2010: 170-171) für einen grossen Teil der DaZ-SchülerInnen annimmt, bleibt ihnen für den Erwerb von Sprachkompetenzen auf der Ebene CALP kaum mehr Zeit, denn ab Klasse 5/6 werden diese Kompetenzen im Regelunterricht vorausgesetzt. Die Gefahr ist gross, dass sich die sprachlichen Defizite ohne spezielle Förderung auf die Leistungen in den anderen Fächern auswirken. Es stellt sich allerdings die Frage, wie dieser Prozess beschleunigt werden kann, wenn nicht bekannt ist, wie er sich vollzieht. Zwar beschreibt Griesshaber (2010) noch weitere Erwerbsstufen (Stufe 5 und 6). Diese Beschreibung beschränkt sich jedoch auch nur auf sprachformale Merkmale wie eingeschobene Nebensätze (Stufe 5) oder erweiterte Partizipialattribute (Stufe 6), die sicher als typisch für konzeptionelle Schriftlichkeit angesehen werden können. Die zu erwerbenden Sprachkompetenzen sind jedoch komplexer und lassen sich nicht nur sprachformal beschreiben. Exemplarisch kann dies am Beispiel der im Regelunterricht geforderten Lesekompetenzen gezeigt werden: Die im Unterricht angebotenen Texte enthalten eine Menge von Spezifika, die auf der Textebene liegen und die für das Herstellen von Kohärenz zentral sind: Die Makrostruktur von konzeptionell schriftlichen Texten muss verstanden werden, um die Auswahl von relevanten Informationen treffen zu können. Dies setzt ein grundlegendes Wissen über Sprachlogik und Textstruktur voraus. Mit anderen Worten: Ab Stufe 4 geht es nicht mehr primär um die Förderung von formalen DaZ-spezifischen Sprachkompetenzen, sondern um die Förderung von Prinzipien konzeptioneller Schriftlichkeit.

Die Förderung der Sprachkompetenzen wird für L1-Lernende dem Deutsch-, für L2-Lernende dem DaZ-Unterricht zugeschrieben. Sowohl im Deutschunterricht als auch im DaZ-Unterricht sollen Schüler und Schülerinnen im Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit unterstützt werden, wie ein Blick in die gängigen Lehrmittel zeigt. Die zeitlichen Ressourcen reichen jedoch kaum aus, um den komplexen Erwerbsprozess wesentlich zu beschleunigen. Hinzu kommt, dass die für den Fachunterricht vorausgesetzten Sprachkompetenzen ab den oberen Primarschulklassen in zunehmendem Masse fachspezifisch sind, sodass die Förderung allgemeiner Sprachkompetenzen nicht ausreicht:

Wie fremdsprachige Jugendliche zum Erwerb von konzeptioneller Schriftlichkeit geführt werden sollen, zeigt sich beispielsweise in DaZ-Lehrmitteln. Wir verdeutlichen den weiterführenden DaZ-Unterricht exemplarisch am Beispiel des offiziellen Sprachlehrmittels für die Oberstufe «Kontakt» des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich (vgl. Ambühl-Christen/Neugebauer/Nodari 2008). Während der erste Band «Kontakt 1» Lernende ohne Deutschkenntnisse anspricht, wendet sich «Kontakt 2» an Jugendliche mit Grundkenntnissen der deutschen Sprache. Wir fokussieren hauptsächlich die Texte und die Themenauswahl von «Kontakt 2», weil darin die Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit, die für den vorliegenden Artikel im Zentrum steht, besonders gut sichtbar wird.

In «Kontakt 2» finden sich bereits relativ komplexe Texte. In diesen werden vor allem lebensnahe Alltagsthemen aufgegriffen. Es finden sich Themen aus der Politik und dem kulturellen oder gesellschaftlichen Leben. Die Texte sind von ihrer Struktur und vom Schwierigkeitsgrad her mit Texten aus den Schulbüchern vergleichbar. Es sind allerdings auch Unterschiede festzumachen. Der grösste Unterschied ist der didaktische Umgang mit den Texten: Die Verstehensarbeit wird mithilfe verschiedener Aufträge und mit gezielter Wortschatzarbeit unterstützt. Zudem wird die Anwendung von Lese- und Lernstrategien angeleitet. Die

Didaktisierung der Texte wirkt doppelt: einerseits wird der Erwerb von Wortschatz und von Lesestrategien gezielt unterstützt, andererseits wirkt sie entlastend auf die Verstehensarbeit.

Ein weiterer Unterschied ist jener, dass die Texte nicht (schul-)fachspezifisch sind. Im DaZ-Unterricht werden weder der Wortschatz der Schulfächer noch die fachspezifischen Textstrukturen systematisch behandelt. Dies könnte mit den vorhandenen DaZ-Stunden und angesichts der vielen Fächer auch gar nicht geleistet werden.

Es zeigt sich: Die Schüler und Schülerinnen werden im DaZ-Unterricht tatsächlich auf sprachliche Strukturen, wie sie im Regelunterricht vorausgesetzt werden, vorbereitet. Um dem Regelunterricht jedoch folgen zu können, wären sie darauf angewiesen, dass sie beim Verstehen von sprachlich vermittelten Inhalten (mündlich oder schriftlich) im Regelunterricht unterstützt würden. Die zeitlichen Ressourcen reichen nicht aus, um die Schüler und Schülerinnen auf einen Unterricht vorzubereiten, der ungefähr ab der 5. Klasse stark durch eine fach- bzw. domänenspezifische Bildungssprache geprägt ist. Auch macht es gerade angesichts der Domänen- und Fachspezifität wenig Sinn, die bildungssprachlichen Kompetenzen unabhängig von den Fächern zu erwerben. Dazu ergäben sich in diesen sinnstiftendere in echten Kommunikationssituationen eingebettete Lernumgebungen (vgl. für das Schreiben etwa Bräuer/Schindler 2010: 3f.). Diese müssten jedoch auch genutzt und didaktisch gestaltet werden.

Im Folgenden möchten wir nun genauer auf die Sprachkompetenzen im Fachunterricht eingehen und das Verhältnis von Fachlernen und Sprache näher beleuchten, denn in diesem sehen wir die grössten Möglichkeiten, den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit besser zu unterstützen, um die immersive Situation nicht zu einer Barriere, sondern zu einer Chance für das Fach- und Sprachlernen werden zu lassen.

3 Das Verhältnis von Fachlernen und Sprache

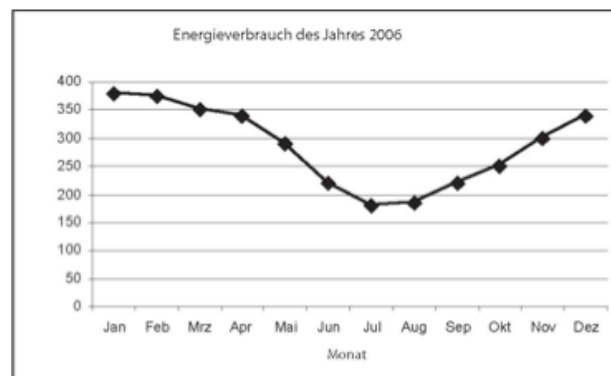
Das Verhältnis von Fachlernen und Sprache ist, wie Ahrenholz (2010: 1f.) beklagt, noch kaum wissenschaftlich untersucht worden. Vor allem die Fachdidaktiken haben sich gemäss Ahrenholz bisher zu wenig um dieses Verhältnis gekümmert; was auch Auswirkungen auf das Bewusstsein der Fachlehrpersonen zu diesem Verhältnis hat. Grundsätzlich ist – verglichen mit dem Unterricht in DaZ und dem Regelunterricht Deutsch – ein relativ geringer Grad an Inszenierung des Fachtextlesens festzustellen. Fachlehrpersonen fühlen sich zu Recht für das Lernen in ihrem Fach zuständig und nicht für das Sprachlernen. Dafür sind sie nicht ausgebildet, hier müsste die Sprachdidaktik Hilfestellungen bieten. Will man FachdidaktikerInnen und Lehrpersonen für das Verhältnis von Fachlernen und Sprache sensibilisieren, muss aufgezeigt werden, welche Relevanz das Sprachlernen für das Fachlernen hat. Um diese Relevanz beispielhaft aufzuzeigen, rekurrieren wir auf die Arbeiten zu HarmoS Naturwissenschaften (Konsortium HarmoS Naturwissenschaften 2010). Sowohl in den Aufgaben selbst, als auch im Kompetenzmodell wird die Relevanz von Sprachkompetenzen für das Fachlernen sichtbar:

1) Das Verhältnis von Fachlernen und Sprache am Beispiel von Aufgabenstellungen

Aufgaben und Aufträge werden sprachlich erteilt. Dass Aufgabenstellungen durchaus als sprachliche Barriere wirken können, zeigt das folgende Beispiel aus HarmoS Naturwissenschaften, 9. Klasse:

Im Diagramm ist der Verbrauch der elektrischen Energie der Familie Müller in kWh (kWh ist eine Energieeinheit) aufgetragen. Die Energiekosten betragen durchschnittlich 20 Rappen pro kWh.

DEINE AUFGABE Berechne, wie viele Schweizer Franken Familie Müller an ihren Energieanbieter für den Monat November bezahlen muss!



ANTWORT Energieverbrauch im Haushalt im Monat November: 300 kWh
Energiekosten im November: 0,2 CHF/kWh • 300 kWh = 60 CHF

Abb. 2: Aufgabe aus HarMoS Naturwissenschaften (Konsortium HarMoS Naturwissenschaften 2010: 57)

Aus fachlicher Perspektive handelt es sich hier um eine sehr einfache Aufgabe. Die Schüler und Schülerinnen müssen den Energieverbrauch der Familie Müller vom November (=300 kWh) mit dem Preis pro kWh (= 20 Rappen²) multiplizieren. Dass diese Aufgabe nur von 69% der Schüler und Schülerinnen gelöst werden konnte, erstaunt aus fachlicher Sicht. Aus sprachlicher Sicht ist diese niedrige Lösungshäufigkeit hingegen wenig erstaunlich: Bereits das Verstehen des ersten Satzes ist durch die Anhäufung von Genitivattributen und von vielen, nicht gewichteten Informationen eine grosse Herausforderung (und zwar nicht nur für Schüler und Schülerinnen mit DaZ).

Die Vermutung liegt nahe, dass die Schüler und Schülerinnen nicht an ihren Fachkompetenzen gescheitert sind, sondern an der Formulierung der Aufgabe selbst. Die hohen Anforderungen, die an das Verstehen der Aufgabenstellung gestellt werden, haben unserer Meinung nach bei der Erhebung der Naturwissenschaftskompetenzen dazu geführt, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Fachkompetenzen gar nicht aktivieren konnten. Aufgabenstellungen können demnach sprachliche Barrieren für das Fachlernen sein. Für das Verhältnis von Fachlernen und Sprache bedeutet dies: Fachlehrpersonen müssen die Fähigkeit erlangen, solche sprachlichen Barrieren zu erkennen und möglichst zu eliminieren, sei es durch Hilfestellungen beim Verstehen, sei es durch Umformulierung von Aufgabenstellungen. Dabei handelt es sich nicht um eine fachdidaktische, sondern vielmehr um eine allgemein didaktische Kompetenz, die von allen Lehrpersonen gleichermassen gefordert werden muss.

2) Das Verhältnis von Fachlernen und Sprache am Beispiel des Kompetenzmodells HarMoS Naturwissenschaften

Naturwissenschaften gelten gemeinhin als eher spracharme Fächer und sollten daher für sprachschwache Schüler und Schülerinnen einfacher bewältigbar sein. Ein Blick auf das für HarMoS Naturwissenschaften erarbeitete Kompetenzmodell zeigt jedoch, dass ein recht grosser Teil der fachlichen Teilkompetenzen sprachliche Kompetenzen sind (vgl. die Dimensionen auf der y-Achse des Modells in Abb. 3).

² Liest man diese Aufgabe sprach- und sachlogisch genau, dann muss die Bemerkung erlaubt sein, weshalb man die Kosten für den November mit dem durchschnittlichen Preis pro kWh berechnen können soll. Der Begriff «durchschnittlich» impliziert sachlogisch, dass der Preis nicht in jedem Monat gleich hoch ist. Diese Beobachtungen könnten zur Vermutung verleiten, dass die sprachliche Formulierung mit «durchschnittlich» gewählt wurde, damit eine Formulierung mit «Preis im November» vermieden werden konnte, die natürlich viel expliziter die Multiplikation der kWh mit diesem Preis angeregt hätte. Wäre das so, dann könnte man vermuten, dass eine mathematisch relativ anspruchslose Aufgabe mit sprachlichen Mitteln erschwert worden sei. Sollte dies wirklich das Ziel gewesen sein (z.B. weil naturwissenschaftliche Aufgaben im Alltag häufig in sprachlich komplexe Zusammenhänge eingebettet sind), dann wäre es umso mehr die Aufgabe des Sachfachunterrichts, der sprachlichen Seite dieser Aufgaben ein ganz besonderes und sprachdidaktisch fundiertes Augenmerk zu widmen.

KOMPETENZMODELL NATURWISSENSCHAFTEN

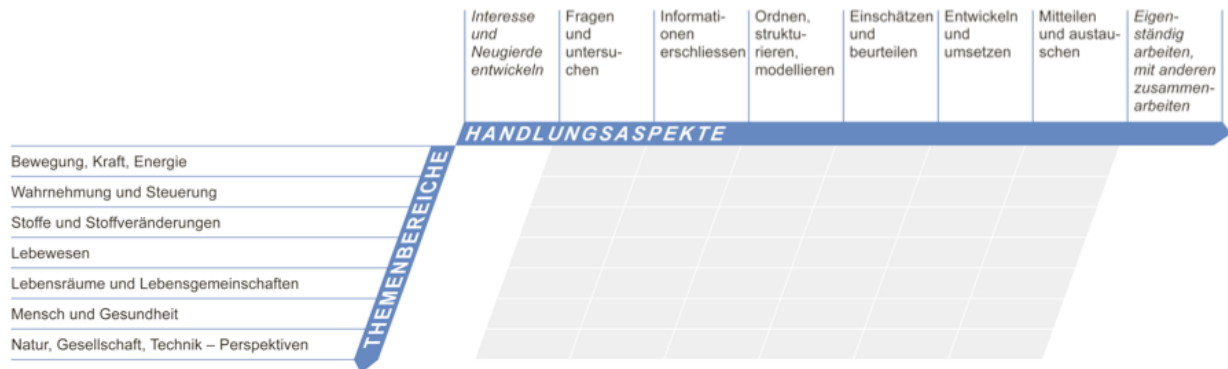


Abb. 3: Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften (Konsortium HarmoS Naturwissenschaften 2011: 6)

Die Teilkompetenzen «Informationen erschliessen» und «Mitteilen und austauschen» sind rein sprachliche oder besser *fach-sprachliche* Kompetenzen. Andere Kompetenzen wie beispielsweise «Fragen und untersuchen» sind zumindest teilweise sprachlich bedingt. Mit anderen Worten: Sprachkompetenzen werden als integraler Bestandteil von Fachkompetenz aufgefasst. Für den Fachunterricht bedeutet das Festschreiben der fachlichen Sprachkompetenzen als Teil der Fachkompetenzen, dass er sich auch für die Ausbildung dieser fachspezifischen Sprachkompetenzen zuständig erklärt. Mit den Arbeiten zu HarmoS und der Integrierung von (Fach-)Sprachkompetenzen in die Fachkompetenz bekommt das Thema Fachlernen und Sprache eine neue Dimension: Fachlehrpersonen sind nicht verpflichtet, allgemeine Sprachkompetenzen in ihren Fächern zu fördern, sondern sie sind dafür verantwortlich, die fachsprachlichen Kompetenzen im Fach auszubilden, denn diese sind Teil der Fachkompetenz und dürfen nicht einfach vorausgesetzt werden. Dieser Forderung könnte natürlich entgegengehalten werden, dass es sich bei den Kompetenzen «Informationen entnehmen» und «Mitteilen und Austauschen» um überfachliche Kompetenzen handelt, die vor allem im Deutschunterricht zu fördern seien. Ein Blick auf die Schulbuchtexte zeigt allerdings, dass «Informationen entnehmen» im Geschichtsunterricht andere Fähigkeiten und Strategien erfordert als beispielsweise im Biologieunterricht (vgl. Kap. 4). Mit anderen Worten: Die für den Schulerfolg geforderten Sprachkompetenzen sind zum Teil und vor allem in den höheren Klassen in hohem Mass fachspezifisch. Es ist Aufgabe der jeweiligen Fächer, die fachspezifischen Sprachkompetenzen aufzubauen (im Idealfall natürlich in Abstimmung mit dem Deutschunterricht, wo die allgemeinen Sprachhandlungskompetenzen systematisch aufgebaut und die Strategien behandelt und reflektiert werden).

Für sprachschwache Schüler und Schülerinnen bzw. für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache wäre es sehr zu begrüßen, wenn gestützt auf die Arbeiten von HarmoS der Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen in Curricula und Lehrmitteln der nichtsprachlichen Fächer systematisiert würde, denn weder der DaZ-Unterricht noch der Sprachunterricht kann für alle Fächer den Aufbau der dafür nötigen fachsprachlichen Kompetenzen leisten. Fachsprachliche Texte enthalten wichtige Kernbereiche der konzeptionellen Schriftlichkeit, z.B. alltagsferne, themenzentrierte, sprachlich besonders stark gestaltete Inhalte. Gleichzeitig sind Fachtexte auch sehr spezifische Vertreter von konzeptioneller Schriftlichkeit, weil sie auf ein gesondertes, begrifflich klar definiertes Vokabular zugreifen.

Die beiden Beispiele aus HarmoS Naturwissenschaften zeigen, dass das Verhältnis von (Fach-)Lernen und Sprache zwei Aspekte aufweist:

1. Sprachliches in der allgemeinen Unterrichtskommunikation
2. (Fach-)Sprache als Teilkompetenz von Fachkompetenz

Aspekt 1 ist für alle Fächer gleichermassen relevant, denn in allen Fächern kann Unterrichtskommunikation wie das Formulieren von Aufgaben und Aufträgen, das Nachfragen und der Erfahrungsaustausch in ähnlicher Weise stattfinden. Lehrpersonen aller Fächer müssen sicherstellen können, dass diese Sprachhandlungen nicht zu Verstehens- bzw. Beteiligungsbarrieren werden.

Aspekt 2 kann sich für Schüler und Schülerinnen mit verzögertem Erwerb von konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. CALP (vgl. Kap. 2 und 3) vor allem in den so genannt epistemischen Fächern³ als problematisch erweisen. Dieser Aspekt hat hier nämlich zwei Seiten:

Erstens sind fachsprachliche Kompetenzen in Bezug auf Fachwortschatz, Leseverstehen, Mitteilen sowie Austauschen von fachlichen Erkenntnissen fachspezifisch aufzubauen. Schüler und Schülerinnen, die diese fachsprachlichen Kompetenzen nicht in erforderlichem Masse mitbringen, sind im fachlichen Lernen gefährdet: In den epistemischen Fächern müssen Schüler und Schülerinnen Fachinhalte aus schriftlichen (= Lehrbuchtext) oder mündlichen Texten erschliessen (z.B. Lehrvortrag, Peer-Präsentationen, Unterrichtsgespräch), sie sind allerdings auch angehalten, ihre fachspezifischen Erkenntnisse, Erfahrungen oder Beobachtungen schriftlich oder mündlich zu kommunizieren (z.B. Protokoll, Präsentationen von Experimenten und Beobachtungen, Präsentationen von Rechercheaufträgen, Forschungsportfolios, schriftliche Prüfungen, Plakate, Klassendiskussionen usw.). Sowohl für Schüler und Schülerinnen mit Defiziten in der Schulsprache als auch für Schüler und Schülerinnen, die keine bzw. zu wenig Unterstützung im Aufbau der fachsprachlichen Kompetenzen aufgrund ihrer Sozialisation erfahren haben, führt dieser sprachliche Aspekt zwangsweise auch zu fachlichen Defiziten: Defizite in der Rezeption führen dazu, dass sie ihr Wissen nicht erweitern können, da sie Unterrichtsgesprächen,⁴ Lehrbuchtexten usw. kaum die wesentlichen Informationen entnehmen können. Defizite in der Sprachproduktion führen dazu, dass sie ihre fachlichen Kompetenzen nicht sichtbar machen können.

Als problematisch erweist sich also der 2. Aspekt vor allem dann, wenn eine Diskrepanz zwischen vorausgesetzter fachsprachlicher Kompetenz und tatsächlich vorhandener besteht. Im folgenden Kapitel thematisieren wir die sprachlichen Anforderungen, die fachsprachliche Texte an die Lesenden auf Sekundarstufe I stellen. Wir werden zeigen, dass gerade in Bezug auf Aspekt 2 eine Diskrepanz besteht, die bis heute weder im DaZ- noch im Regelunterricht richtig aufgefangen wird bzw. werden kann.

4 Sprachliche Anforderungen im Fachunterricht am Beispiel Lesekompetenz

In diesem Kapitel wird die Frage fokussiert, welche Sprachkompetenzen für das Lernen im Fachunterricht auf der Sekundarstufe I nötig sind. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, beschränken wir uns hier auf die Leseverstehenskompetenzen. Die im Unterricht verwendeten Lehrbuchtexte lassen auf geforderte rezeptive Kompetenzen schliessen. Zudem sind die Lehrbuchtexte einheitlich, die Unterrichtskommunikation hingegen von Lehrperson zu Lehrperson verschieden und deshalb sehr heterogen und auch noch zu wenig erforscht, um im Bereich der geforderten Hörverstehenskompetenzen gesicherte Aussagen machen zu können. Die aus der Lehrmittelanalyse geschlossenen Anforderungen setzen wir in Bezug zu den Sprachkompetenzen, die von Schülern und Schülerinnen erwartet werden können, wenn sie DaZ-befreit sind. Dabei geht es uns vor allem darum, festzustellen, ob zwischen Anforderungen und erwartbaren Sprachkompetenzen eine Diskrepanz besteht.

Neben Lehrbuchtexten sind auch die Basisstandards für das Lesen ein guter Indikator für diejenigen Mindestkompetenzen, die jeweils von einem grossen Teil der Schüler und Schülerinnen erwartet werden (können). Aus diesem Grund möchten wir vor der Analyse von Lehrbuchtexten die Basisstandards, die sich auf Lesekompetenzen beziehen, miteinander vergleichen. Wie bereits in Kapitel 3 aufgezeigt, wurden Lesekompetenzen nicht nur durch das Konsortium «Schulsprache», sondern auch durch das Konsortium

³ Unter «epistemischen Fächern» werden Fächer verstanden, in denen stärker der Erkenntnisgewinn fokussiert ist (z.B. Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Grammatik- und Literaturunterricht usw.) als der Erwerb von Handlungstechniken.

⁴ Analysen von Unterrichtsgesprächen zeigen, dass diese zwar vermeintlich der Alltagssprache näher sind und damit verständlicher sein sollten, aufgrund der Flüchtigkeit, die mündlichen Texten inne liegt, und aufgrund der Tendenz zur Inkohärenz sind Unterrichtsgespräche als besonders schwierige Textsorte einzustufen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt (2009)).

«Naturwissenschaften» beschrieben. Die beiden entstandenen Basisstandards für die 9. Klasse weisen auf eine für das Fachlernen und DaZ problematische Diskrepanz hin (vgl. Abb. 4 und 5):⁵

4.2 INFORMATIONEN ERSCHLIESSEN

11. SCHULJAHR

INFORMATIONEN ERSCHLIESSEN | 11. SCHULJAHR (ENDE SEKUNDARSTUFE I)

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Medien wie Tageszeitungen, Zeitschriften, Bücher, Dokumentarfilme, Nachschlagewerke, Internet unterschiedliche und kombinierte Informationsformen (insbesondere Sachtexte, Abbildungen, Karten, Tabellen, Graphen, Modelle) erkennen und benennen sowie dazugehörige Lesehilfen (z.B. Legenden, Angaben, Erläuterungen) verstehen und nutzen;
- aus unterschiedlichen Informationsformen eigenständig Angaben (Daten, Merkmale, Beziehungen) und Sachverhalte herauslesen, diese Informationen sachbezogen strukturieren und in selber gewählten Darstellungsformen wiedergeben (z.B. Dichte von Stoffen aus einer Tabelle herauslesen, Wachstumszyklen verschiedener Pflanzen aus einer Grafik herauslesen; Informationen zur Veränderung bei Lebewesen oder in Lebensräumen verarbeiten, Informationen zur Funktionsweise von Geräten lesen und selber beschreiben);
- eigenständig in Medien (wie Lehrmittel, Sachbücher, Internet) zu vorgegebenen Themen nach Unterlagen und Informationen suchen, diese zusammentragen und nach Vorgaben verarbeiten (z.B. zur Verwendung von erneuerbaren Energien; zur Gewinnung, Verarbeitung und zum Recycling von Stoffen; zur Entwicklung und Veränderung von Lebewesen über längere Zeiträume; zum Nerven- oder Verdauungssystem bei Menschen);
- beschreiben, woher Informationen in Medien stammen, sowie Vermutungen anstellen, ob in den Informationen bestimmte Interessen vertreten werden (z.B. in Informationsbroschüren von Institutionen zu Themen wie Energie, Umgang und Verwendung von Stoffen, technische Entwicklungen, Veränderungen in der Landschaft, Schutz von natürlichen Grundlagen und Lebensräumen, Suchtmittelkonsum und Suchtprävention).

Abb. 4: Grundkompetenz für die Kompetenzdimension «Informationen erschliessen» (Konsortium HarmoS Naturwissenschaften 2011: 42)

Gemäss dem Basisstandard (Grundkompetenzen) «Informationen erschliessen» der Naturwissenschaften sollte ein grosser Teil der Schüler und Schülerinnen fähig sein, eigenständig Leseziele zu setzen (vgl. Punkt 2) und fachliche Informationen eigenständig aus Fachtexten zu entnehmen und zu verarbeiten. Für den Basisstandard «Informationen entnehmen» werden relativ hohe Leseverstehenskompetenzen gefordert. Vor allem werden diese Kompetenzen in Bezug auf das Lesen von Fachtexten – also von Texten mit fachspezifischem Wortschatz und mit fachspezifischer Textstruktur – und nicht von Alltagstexten gefordert. Wie wir unter 3 gesehen haben, kann diese Kompetenz von Schülern und Schülerinnen, die vom DaZ-Unterricht befreit sind, nicht in diesem Ausmass erwartet werden: Zwar werden Schüler und Schülerinnen auch im DaZ-Unterricht bereits mit sehr komplexen Texten konfrontiert, das Leseverstehen wird jedoch in diesen Fällen angeleitet. Zudem werden im DaZ-Unterricht nicht Texte mit einem besonders fachspezifischen Wortschatz und mit fachspezifischer Textstruktur gelesen. Dass nicht nur Schüler und Schülerinnen mit DaZ Mühe bekunden könnten, den Basisstandard «Informationen entnehmen» zu erfüllen, zeigen auch die Untersuchungen zur Ermittlung des Basisstandards «Lesen» (HarmoS Schulsprache):

⁵ Mit der Klassenzählung in HarmoS sind die 2 Jahre Kindergarten miteingerechnet. 11. Schuljahr entspricht daher der 9. Klasse.

Kompetenzbeschreibung

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, Texte mit vertrautem Thema und schulnahe Wortschatz zu verstehen, wenn sie mit Hilfe von passenden Fragen zum Textverstehen angeleitet werden. Sie können die Informationen im Text finden, wenn nicht alle Informationsteile implizit sind. Sie können Beziehungen zwischen Abschnitten eines Textes aufgrund eines globalen Textverstehens herstellen. Sie sind also fähig die Organisation eines strukturierten Textes nachzuvollziehen, das Genre und die Textfunktion zu erkennen. Sie erkennen den Zusammenhang von Text, Bild, Grafik und Tabelle. Es gelingt ihnen so, einen strukturierten Text und sein Thema im Wesentlichen als Ganzes zu verstehen und mit ihrer Lebenswelt in Verbindung zu bringen.

Abb. 5: Basisstandard Lesen für die 9. Klasse (Konsortium HarMoS Schulsprache 2010: 145)

Für die Ermittlung des Basisstandards Lesen wurden die Leseverstehenskompetenzen von Schülern und Schülerinnen der ganzen Schweiz getestet. Der beschriebene Basisstandard wird von etwa 80% der Schüler und Schülerinnen erfüllt. Der Basisstandard zeigt also auf, welche Leseverstehenskompetenzen von 80% der Schüler und Schülerinnen erwartet werden können:

Schüler und Schülerinnen sollten fähig sein, Texte mit vertrautem Thema und Wortschatz zu verstehen. Dies jedoch nur dann, wenn das Verständnis durch passende Fragen zum Textverstehen angeleitet wird. Passende Fragen zum Textverstehen sind beispielsweise Fragen, die Schlüsselstellen fokussieren und helfen, den Text zu strukturieren. Der Basisstandard «Lesen» beschreibt in etwa die Leseverstehenskompetenzen, die von Schülern und Schülerinnen, die vom DaZ-Unterricht befreit sind, gemäss den in den DaZ-Lehrmitteln bearbeiteten Texten und die Aufgaben dazu, erwartet werden sollten.

Die Erhebungen zu HarMoS Schulsprache haben gezeigt, dass ein grosser Teil der Schüler und Schülerinnen (und nicht nur solche mit DaZ) auf didaktische Unterstützung zum Textverstehen angewiesen sind. Wird das eigenständige Textverstehen wie im Basisstandard Naturwissenschaften allerdings vorausgesetzt, werden diese Schüler und Schülerinnen (und es sind nicht wenige) dem Unterricht in Naturwissenschaften aufgrund ihrer Lesekompetenzen nicht folgen können.

Die Diskrepanz zwischen geforderten Leseverstehenskompetenzen im Fach (Naturwissenschaften) und tatsächlich erwartbaren Leseverstehenskompetenzen bei einem grossen Teil der Schüler und Schülerinnen wird auf zwei Ebenen erkennbar:⁶

1. Unterstützung beim Leseverstehen vs. eigenständiges Verarbeiten von Texten
2. Texte mit vertrautem Thema vs. Texte mit fachspezifischem Thema

Im Folgenden wollen wir nun zeigen, was unter 2. gemeint ist bzw. welche Anforderungen an Lesekompetenz die Texte im Fachunterricht tatsächlich stellen und wie fachspezifisch sie sprachlich sind. Wir beschränken uns dabei auf die Fächer «Biologie» und «Geschichte» und zeigen die Anforderungen am Beispiel je eines typischen Schulbuchtextes:

⁶ Die Aufgaben, die den Basisstandard von HarMoS Naturwissenschaften für die Dimension «Informationen entnehmen» illustrieren, wurden teils nur von rund 60% – 70% der Schüler und Schülerinnen richtig gelöst (vgl. Konsortium Naturwissenschaften 2010: 53f.). Trotzdem gelten sie als Beispiel für Mindestkompetenzen in diesem Bereich.

Vom Samen zur Pflanze

Unter der schützenden Schale des Bohnensamens schlummert ein lebendes «ungeborenes» Pflänzchen, der Keimling (Embryo). Damit wir ihn untersuchen können, legen wir den Samen einige Stunden ins Wasser. Er quillt auf, und die Samenschale wird weich. Nun lässt er sich mühelos in zwei Hälften zerlegen. Der einen haftet ein winziges Pflänzchen an. Es besteht aus der Keimwurzel, dem Keimstengel und zwei weissen Laubblättern. Darin verborgen befindet sich die Knospe. Die beiden Bohnenhälften sind die Keimblätter. Sie enthalten einen grossen Vorrat von Nährstoffen und sind mit dem Keimstengel verwachsen.

Solange der Bohnensamen trocken ist, «schläft» er. Stecken wir ihn in feuchte Erde, «erwacht» er zu neuem Leben. Zunächst dringt Wasser in sein Inneres. Durch Quellung wird er grösser und schwerer. Der Keimling beginnt zu wachsen. Seine gequollenen Keimblätter sprengen die Samenschale. Die Keimwurzel dringt durch die Keimnase und wächst



Abb. 6: Ausschnitt aus Schulbuchtext im Fach Biologie (Wildermuth 1999: 30)

Für das Verständnis dieses Textes ist es wesentlich, die biologischen Fachbegriffe mit den Bildern in Zusammenhang zu bringen. Der Zusammenhang wird jedoch nicht explizit hergestellt, er muss vom Lesenden selbst erarbeitet werden. Praktisch in jedem Satz ist mindestens ein Fachbegriff genannt: Bohnensamen, Keimling, Samenschale, Keimwurzel, Keimstengel, Laubblätter, Knospe usw. Diese Begriffe sind kaum und wenn, dann nur über die Bilder miteinander in Beziehung gebracht. Das Lesen dieses Textes erfordert eine leseverlangsamende Strategie: In jedem Satz muss versucht werden, den/die Kernbegriff/Kernbegriffe zu eruieren, die Begriffe zu klären bzw. das Verständnis der Begriffe im Kontext zu überprüfen und die Begriffe miteinander und den Bildern in Beziehung zu setzen.

Kulturelle Blüte ...

Die reichen Kaufleute und Bankiers wollten ihre Bedeutung und ihren Einfluss auch nach aussen zeigen. Die Kunst sollte das Ansehen ihrer Familie und der ganzen Stadt Florenz heben. Ihr Reichtum erlaubte es ihnen, auf dem Gebiet der Kultur mit den adligen Fürsten und den kirchlichen Würdenträgern mitzuhalten. Zwischen Florenz, anderen italienischen Städten und dem Papst in Rom entstand ein Konkurrenzkampf um die eindrucksvollste Darstellung der eigenen Macht. Sie alle liessen immer prächtigere Paläste, Kirchen, Befestigungsanlagen, Rathäuser und Klöster errichten. Künstler statteten das Innere der Bauwerke mit schönen *Skulpturen, riesigen Gemälden, edlen *Fresken und luxuriösen Möbeln aus.

Abb. 7: Ausschnitt aus einem Schulbuchtext im Fach Geschichte (Casari, Gallati, Sauerländer 2006: 118)

Anders als der Text aus dem Lehrmittel Biologie ist der abgedruckte Text aus dem Geschichtslehrmittel konstruiert. Hier handelt es sich um einen Ausschnitt eines längeren Textes (3 Seiten mit illustrierenden Bildern). Der Geschichtstext ist narrativer konstruiert als der Biologietext. Die Kernaussage im ersten Satz wird in mehreren Sätzen ausgeleuchtet. Die Informationen müssen in Bezug zum Leseziel gewichtet werden. Neben der Schwierigkeit, die Bedeutung der Begriffe im Textzusammenhang zu deuten, stellt der Text vor allem hohe Anforderungen in der Teilkompetenz «Informationen auswählen und gewichten». Erschwerend kommt hinzu, dass kein Leseziel genannt ist, welches die Auswahl und Gewichtung erleichtern bzw. steuern würde.

Die beispielhafte kurze Analyse hat gezeigt, dass die Texte sich nicht nur in Bezug auf den Fachwortschatz, sondern auch in Bezug auf ihre Struktur fachspezifisch stark unterscheiden. Das verstehende Lesen der Texte erfordert deshalb unterschiedliche Lesestrategien: Wer in dichten Texten, wie im obigen Biologietext die Strategie wählt, das Wichtige zu markieren, wird am Schluss einen fast vollständig markierten Text haben, was bekanntlich wenig hilfreich ist. Ein langsames, satzweise fortschreitendes Lesen ist hier, wie oben angedeutet, angebracht. Die Markier-Strategie führt hingegen bei vielen Geschichtstexten zum Erfolg. Die Fähigkeit, Inhalte zu gewichten ist zudem für das Textverständnis enorm wichtig. Das kognitive Problem der Gewichtung manifestiert sich auch im Umgang mit Fachtermini. Es ist nicht nötig, alle Begriffe zu kennen, um den Text zu verstehen. Beim Lesen von Geschichtstexten ist daher eine Beschleunigung durch "Überlesen" von weniger wichtigen Informationen eine sinnvolle Strategie. Eine besonders wichtige Hilfestellung für das Erschliessen von Geschichtstexten ist daher, das Leseziel zu definieren.

Es zeigt sich also: Auf Sekundarstufe I ist die Fähigkeit, Informationen aus Texten zu entnehmen in hohem Masse fach- oder zumindest Domänenspezifisch. Die Sprache in den Texten weist viele Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit auf. Schwächere Schüler und Schülerinnen sind auf Unterstützung angewiesen, wenn Fachlernen mittels Texten zu einem Lerngewinn führen soll.

Leisen (2009: 9) beschreibt zwei Möglichkeiten, die es ermöglichen sollen, Fachtexte mit grösserem Lernerfolg im Fachunterricht zu integrieren, und zwar können einerseits die Texte an die Lesenden oder dann die Lesenden an die Texte angepasst werden:

1. Anpassung des Textes an den Lesenden

Texte sollten nicht nur mittels Textoptimierung und -vereinfachung an die Lesenden angepasst werden, wie dies Leisen (2009) vorschlägt, zusätzlich sollte das Textverstehen immer mittels strukturierter Fragen an den Text unterstützt und aufgebaut werden:

Selbstverständlich sollten Schulbuchtexte immer wieder sprachlich dahingehend überprüft werden, dass sie keine unnötigen Verständnisbarrieren beinhalten. Schulbuchtexte dürfen jedoch durchaus eine Herausforderung darstellen. Schüler und Schülerinnen müssen schliesslich befähigt werden, die Texte des Faches verstehen zu können. Dies gehört zum Aufbau der fachlichen Kompetenz (vgl. unter 1). Mit anderen Worten: Schulbuchtexte müssen den Aufbau von fachspezifischen Lesekompetenzen fördern. Textvereinfachungen müssen auf diesen Umstand Rücksicht nehmen. Der Zugang zu den Texten muss jedoch mittels Didaktisierung erleichtert werden. Im Lehrmittel «Die Sprachstarken» (vgl. Lötscher/Nänny et al. 2009), wird das Lesen von Sachtexten systematisch durch Fragen an den Text angeleitet. Der Umgang mit Sachtexten in diesem Lehrmittel könnte wegweisend für den Umgang mit Sachtexten in Schulbüchern sein: Fragen zum Nachschauen lenken die Aufmerksamkeit auf die Kerninformationen, Fragen zum Verstehen unterstützen gezielt das Herstellen von wichtigen Zusammenhängen im Text. Die Fragen zum Nachdenken haben schliesslich die Funktion, die Schülerinnen beim Verbinden der neuen Informationen mit ihrem Vorwissen zu unterstützen. Unterstützend bei der Textarbeit wirkt zudem, dass die Wahl und Anwendung von passenden Lesestrategien immer angeleitet ist. Auch der Umgang mit Texten im bereits erwähnten DaZ-Lehrmittel «Kontakt 2» (vgl. Ambühl-Christen/Neugebauer/Nodari 2008) oder in der Handreichung für Lehrpersonen «Leseknick - Lesekick» (vgl. Sträuli Arslan/Neugebauer 2005) zeigen auf, wie Texte für Schüler und Schülerinnen sinnvoll didaktisiert werden können.

2. Anpassung der Lesenden an den Text

Aufgrund der Tatsache, dass die Texte in hohem Masse fachspezifisch sind, sollte das Vermitteln fachspezifischer Lesestrategien Teil des fachlichen Lernens sein. Im Deutschunterricht bzw. im DaZ-Unterricht können allgemeine Lesestrategien eingeführt und reflektiert werden, für repetitives Üben fachspezifischer Strategien können allerdings im Deutsch- und DaZ-Unterricht nicht genügend sinnvolle Situationen und Lernumgebungen geschaffen werden.

5. Fazit und Ausblick

Die Sichtung der Forschungsliteratur und gängiger Praxis haben zu Überlegungen bezüglich der Verbesserung des Deutschunterrichts geführt. Sie lassen sich zu folgenden Thesen bündeln:

1. Isolierte DaZ-Förderung ist hauptsächlich für den Anfangsunterricht notwendig.

Der isolierte DaZ-Unterricht sollte die Schüler und Schülerinnen befähigen, dem Regelunterricht zu folgen. Damit dies möglich ist, muss dieser allerdings sprach- und textsensibel gestaltet sein. Sprachkompetenzen auf der Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit dürfen nicht einfach vorausgesetzt, sondern müssen in den Fächern mit aufgebaut werden. Die Sprachbedingtheit des Faches sollte in die Lernumgebung integriert sein, sodass die sich ergebende Immersionssituation für den fortgeschrittenen Zweitspracherwerb genutzt werden kann. Wenn Schüler und Schülerinnen eine gewisse Kompetenzstufe des Deutschen erreicht haben (z.B. die Stufe 4 in Griesshabers Profilanalyse), sollte die DaZ-Förderung teilweise in eine Förderung für alle sprachschwachen Schüler und Schülerinnen übergehen. Diese Förderung ist dann auf Spezifika der konzeptionellen Schriftlichkeit gerichtet. Die Förderung in Deutsch als Zweitsprache geht über in die Förderung in Deutsch als Bildungssprache.

Wir wollen den erweiterten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache nicht gegen den Anfangsunterricht ausspielen; wir wollen aber doch darauf hinweisen, dass eine sprachdidaktische Begleitung für Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache (und sprachschwache Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache) gerade im Hinblick auf den Aufbau von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten (besonders Textkompetenz) dringend notwendig ist. Probleme mit den Präpositionen oder den Fällen des Deutschen führen im Regelfall deshalb nicht zu grösseren Verstehensproblemen, weil die deutsche Grammatik relativ redundant ist, so dass grammatische Informationen tendenziell mehrfach kodiert sind. Wenn jedoch Textstrukturen nicht durchschaut werden, wenn die Herstellung von globaler Kohärenz in Texten gefährdet ist, dann ist nicht nur der Erwerb des Deutschen (noch) nicht geglückt, sondern das Lernen in allen Fächern in Gefahr.

Wir wollen dabei die Seite der Sprachproduktion nicht aus dem Blick verlieren: Fehlerhafter Gebrauch von Präpositionen, morphologischen und komplexeren syntaktischen Strukturen ist für den mündlichen und

besonders den schriftlichen Ausdruck in der Schule selbstverständlich problematisch. Solche Phänomene lassen sich aber wahrscheinlich nicht vollständig mit den in der Schule vorhandenen Ressourcen beheben, so dass eine gewisse Toleranz gegenüber Mehrsprachigen notwendig sein wird, wie sie in der Mehrsprachigkeitsforschung seit langem gefordert wird (z.B. Grosjean 1996).

2. Der Umgang mit schriftlichen Texten in den Sachfächern muss von der Didaktik dieser Fächer in Zusammenarbeit mit der Sprachdidaktik entwickelt werden.

Wie wir anhand von Beispielen aus Lehrbüchern für zwei Sachfächer gezeigt haben, sind die Anforderungen, welche die Texte an Lesende stellen, sehr unterschiedlich. Es ist eine gleichermassen notwendige wie anspruchsvolle Aufgabe, die didaktische Begleitung für das Lesen von Texten in den Sachfächern bereitzustellen. Dies kann weder durch die Didaktik der Sachfächer noch durch die Deutschdidaktik allein geschehen, sondern nur in Kooperation.

Überdies ist es weder im DaZ-Unterricht noch im regulären Deutschunterricht möglich, alle denkbaren fachspezifischen Lesestrategien zu bearbeiten. Ein Teil des Sprachunterrichts muss sinnvollerweise in den Sachfächern stattfinden, nämlich an denjenigen Stellen, wo er hilft, akute Probleme des Leseverstehens in diesen Fächern anzugehen. In diesem Sinne äussern sich auch Gogolin et al. (2003:47): «In didaktischer Hinsicht kann ... davon ausgegangen werden, dass ein Sprachunterricht, der sich auf das Lernen von «Sprache an sich» beschränkt, weniger erfolgreich sein wird als ein Unterricht, der anspruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt.»

Der Unterricht in den Sachfächern ist also, ob man will oder nicht, immer auch (Fach-)Sprachunterricht. Wie die oben geforderte Zusammenarbeit der Didaktik der Sachfächer, der Sprachdidaktik und der Förderung von Deutsch als Zweit- und als Bildungssprache konkret aussehen soll, ist momentan noch schwer zu sagen. Denkbar ist eine Integration von Fachpersonal in den Unterricht der Sachfächer. Möglich ist eine Zusammenarbeit auch dadurch, dass zentrale schriftliche Texte der Sachfächer im Vorfeld von den Förderlehrpersonen für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache mit den Schülerinnen und Schülern aufbereitet und im Hinblick auf lohnenswerte Lesestrategien besprochen werden. Daneben müssen auch die Fachlehrpersonen selbst in ihrer Ausbildung zu einem (sprach-)didaktisch sinnvollen Umgang mit Sprache und mit Texten befähigt werden. Die Curricula in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung sollten diesbezüglich überprüft werden.

Ob solche Vorhaben realisierbar sind und was sie bewirken, wird von zukünftigen Arbeiten in der Entwicklung von Unterrichtsmodellen und ihrer Erforschung abhängen.

3. Vermittlungskompetenzen für die Unterrichtskommunikation sollen von der Sprachdidaktik weiterentwickelt werden.

Sprachliches Unterrichtsverhalten unterscheidet sich nach unserem bisherigen Wissen nicht grundsätzlich zwischen den Fächern. Die Verbesserung der Unterrichtskommunikation im Hinblick auf die Verständlichkeit für Schüler und Schülerinnen ist ein weites und noch wenig bearbeitetes Feld. Hier haben die linguistische Gesprächsanalyse und die Sprachdidaktik noch viel Arbeit vor sich.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache und Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. narr Verlag. S. 15-35.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. narr Verlag.
- Ambühl-Christen, Elisabeth; Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio (2008): Kontakt 2. Deutsch für Jugendliche. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Ballis, Anja (2010): Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Biber, Douglas (1986): Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. In: *Language* 62, S. 384-414.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt (2007): Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse. Elektronisches Dokument, verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel/sprachen/deutsch_zweitsprache_daz.html (Zugriff am 12.6.2011).
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. In: *Zeitschrift Schreiben*, S. 1-6.
- Casari, Manuela; Gallati, Mischa; Sauerländer, Dominik (2006): Menschen in Zeit und Raum 7. Begegnungen – Entdeckungen bis Aufklärung. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L 2 proficiency. In: Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 283-331.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. In: *AILA-Review* 8/91, S. 75-89.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49/79, S. 222-251.
- Ehlers, Swantje (2010): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 9: Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Band 11/2], S. 215-227.
- Ehlers, Swantje (2006): Entwicklung der Lesekompetenz in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 2006/3, S. 31-38.
- Dittmann-Domenichini, Nora; Müller, Romano (2007): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In: Hentschel, Elke; Werlen, Iwar (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung*. *Linguistik online* 32.3/2007. Elektronisches Dokument, verfügbar unter http://www.linguistik-online.de/32_07/muellerEtAl.html (Zugriff am 12.6. 2011)
- Ethenakis, E. Wassilios; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie; Walbner, Waltraud (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Ismaning/München: Hueber.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) [Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107].
- Griesshaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Groeben, Norbert (2004): (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion - Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim und München: Juventa, S. 145-168.
- Grosjean, François (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: Schneider, Hansjakob; Hollenweger, Judith (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik?* Luzern: SZH, S. 161-184.
- Häcki Buhofer, Annelies; Schneider, Hansjakob; Beckert, Christine (2007): Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz. In: *Linguistik online* 32/3, S. 49-70.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit*, Band 1. Berlin: De Gruyter, S. 587-604.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik*. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, S. 199-215.
- Konsortium HarMoS Naturwissenschaften, (2011): Grundkompetenzen für die Naturwissenschaften. EDK. [http://edudoc.ch/record/96787/files/grundkomp_nawi_d.pdf].
- Konsortium HarMoS Naturwissenschaften, (2010): Basisstandards für die Naturwissenschaften – Unterlagen für den Anhörungsprozess. EDK. [http://edudoc.ch/record/36472/files/Standards_Nawi_d.pdf].

- Konsortium HarmoS Schulsprache, (2010): Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1—wissB_25_1_10_d.pdf].
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6/1, S. 124-139.
- Leisen, Josef (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe – Grundlagenteil. In: Studienseminar Koblenz (Hrsg.): Sachtexte lesen. Kallmeyer in Verbindung mit Klett: Seelze-Velber.
- Lötscher, Gabi; Nänny, Stephan; Sutter, Elisabeth; Schmellentin, Claudia; Sturm, Afra; Lindauer, Thomas; Senn, Werner (2009). Die Sprachstarken 2–6. In Klett und Balmer AG, (Hrsg.), Die Sprachstarken: Klett und Balmer Verlag: Zug.
- Moser, Urs; Bayer, Nicole; Tunger, Verena; Berweger, Simone (2008): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht des NFP 56. Online-Dokument, verfügbar unter http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=4&kati=1. Zugriff am 1.6.2011. Zürich, Bern: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich; Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit, Institut für Sprachwissenschaften, Universität Bern.
- Moser, Urs; Buff, Alex; Angelone, Domenico; Hollenweger, Judith (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- Moser, Urs; Hollenweger, Judith; Stamm, Margrit (Hrsg.) (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer.
- Philip, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: Applied Linguistics 10/1, S. 52-79.
- Sträuli Arslan, Barbara; Neugebauer, Claudia (2005): Leseknick - Lesekick. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wildermuth, Hansruedi (1999): Biologie. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Zahner Rossier, Claudia; Holzer, Thomas (2007): PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. Nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Über die AutorInnen

Hansjakob Schneider, Dr. phil., ist Professor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und ist dort Ko-Leiter des Zentrums Lesen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Forschung zur literalen Sozialisation und zur Wirksamkeit von Lese- und Schreibunterricht.

Claudia Hefti, lic. phil., ist wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Interessen und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Leseförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Claudia Schmellentin, Dr. phil., ist Professorin für Linguistik und Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen des Instituts Sekundarstufen I und II. Ihre Arbeitsschwerpunkte und Interessen liegen in den Bereichen Fachlernen und Sprache, DaZ sowie Grammatik- und Orthographiedidaktik.

L'allemand langue seconde dans l'enseignement secondaire: l'exemple de la lecture

Claudia Schmellentin, Hansjakob Schneider, Claudia Hefti

Chapeau

La différence entre les attentes des écoles secondaires et les compétences linguistiques des élèves a été constatée de différente façon. Elle est d'autant plus grande lorsque les élèves proviennent de familles défavorisées socialement qui ne pratiquent pas la langue de l'école. Quels sont les facteurs à même d'expliquer cette différence et quelles mesures peut-on mettre en œuvre afin de l'atténuer ? Le présent article aborde ces questions.

Mots clés

enseignement disciplinaire et apprentissage langagier, socialisation à la littératie, rapport à la langue écrite, niveau secondaire I, allemand langue seconde

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2011 von leseforum.ch veröffentlicht.