

Was müssen Lehrkräfte können und kennen?

Die Rolle der Lehrkräfte beim kindlichen Erwerb mehrerer Sprachen unter Migrationsbedingungen

Angela Guadatiello¹ / Franziska Plathner² / Andrea Abel³

The linguistic support in educational institutions plays a key role for the acquisition of a second language by children. Therefore, it is important to be able to describe the children's linguistic progress through adequate and versatile methods (language proficiency assessment, classroom observation, interviews to/questionnaires for parents and teachers). The MEB I and II project deals with the linguistic, social and institutional environment of children with a migrant background growing up in South Tyrol (Northern Italy). MEB aims at providing teachers with decision-making aids for the assessment of language proficiency and a valid support strategy for pupils in heterogeneous groups.

1. Einleitung

Die deutschsprachige Schule in Südtirol erlebt seit einigen Jahren einen Wandel in der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft: Die Klassen gewinnen durch das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen, Religionen und Sprachen immer mehr an Vielfalt. Je nach Blickwinkel wird diese neue Situation als Chance oder als Problem wahrgenommen. Vor allem die unterschiedlichen Sprachkompetenzen innerhalb heterogener Schulklassen, in denen die Unterrichtssprache für Kinder mit Migrationshintergrund eine Zweit- oder Drittsprache darstellt, gehört für die Lehrkräfte zu den größten Herausforderungen des Unterrichts.

Das Projekt "*Multicultural Education on Borders*" – kurz MEB – zielt darauf ab, Erkenntnisse für die Entwicklung von Entscheidungshilfen zur sprachlichen Diagnose und einer ausgewogenen Förderung von Schulkindern in heterogenen Gruppen zu gewinnen. Lehrkräften soll damit für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen Unterstützung angeboten werden. Bei MEB handelt es sich um ein Projekt der Forschungsgruppe "Migration und Sprache" der Europäischen Akademie Bozen (EURAC), das sich in Form einer Pilotuntersuchung in ausgewählten Grundschulklassen mit der Dokumentation des sprachlichen Verhaltens sowie mit dem sprachlichen, sozialen und institutionellen Umfeld von Kindern mit Migrationshintergrund beschäftigt und zu diesem Zweck Sprachstandserhebungen, Unterrichtsbeobachtungen und Eltern- bzw. Lehrerbefragungen einsetzt.

Im Projekt MEB sind Einblicke in den schulischen Integrationsprozess von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung gewonnen worden. Im Fol-

-
- 1 Dr. Angela Guadatiello, Schneckenburgerstr. 14c, 81675 München, Email: info@angelaguadatiello.de
 - 2 Franziska Plathner (M.A.), Europäische Akademie Bozen, Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit, Drususallee 1, I-39100 Bozen, Email: franziska.plathner@eurac.edu
 - 3 Dr. Andrea Abel, Europäische Akademie Bozen, Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit, Drususallee 1, I-39100 Bozen, Email: andrea.abel@eurac.edu

genden werden das Vorgehen der Untersuchung skizziert und erste Ergebnisse des Projekts dargestellt. Nach der Beschreibung des Aufbaus der Sprachstandserhebung und der Untersuchungsschwerpunkte von MEB werden anhand eines Fallbeispiels und verschiedener Hospitationsausschnitte einige Erkenntnisse der Sprach- und Unterrichtsdiagnosen näher erläutert. Auch wenn diese noch vorläufigen Charakter besitzen, können sie dennoch zur Optimierung einer letztlich nicht nur schulischen Integration von Menschen mit Migrationserfahrung beitragen.

2. Vorgehen im Projekt "Multicultural Education on Borders"

2.1 Sprachstandserhebung in MEB I und MEB II

Der erste Teil des Projekts – MEB I – wurde von Januar 2006 bis Juni 2007 durch die EURAC in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Pädagogischen Institut und dem Deutschem Schulamt durchgeführt. Bei 24 Grundschulkindern untersuchte man die sprachliche Handlungsfähigkeit und dokumentierte diese. Dabei kamen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, z.B. Hospitationen, begleitende Befragungen von Lehrpersonen und Eltern sowie eine Sprachstandserhebung.⁴ Diese erfolgte sowohl mündlich als auch schriftlich. Sie besteht – teilweise in Anlehnung an die Studie von Peltzer-Karpf (2006) – aus mehreren Teilen (a-h), die wie im Folgenden beschrieben zusammengestellt wurden:

- (a) Die Spontansprache wurde durch mehrere Fragen zum Alltag der Kinder evoziert (z.B. "Was hast du gestern nach der Schule getan?").
- (b) Das mündliche Erzählen wurde durch eine Bildgeschichte angeregt ("Der Mann und der Hund", nach Boueke 1995).
- (c) Zur Erfassung des Textverständnisses eines Sachtextes wurden verschiedene Fragen zum Text "Das Wasser", aus: Kleines Volk (April 2007; gekürzter und veränderter Text <http://www.lehrerservice.at/>; Stand: 12.11.2009) gestellt.
- (d) Zudem wurde das Textverständnis anhand einer mathematischen Textaufgabe geprüft.
- (e) Um auch das Hörverständnis zu erheben, waren vorgespochene Anweisungen auszuführen (z.B. "Unterstreiche das Wort Wasser im Text!").
- (f) Ein grammatischer / lexikalischer Teil prüfte das Beherrschen grammatischer Strukturen (z.B. Pluralbildung, Komparation), das Verwenden und Kennen von Ober- und Unterbegriffen und Präpositionen, das Benennen von Körperteilen und das Bilden von Gegensatzpaaren.

4 In MEB I wurde ein Teil der Kinder nicht nur einer Erhebung ihres Sprachstandes in Deutsch, sondern auch in ihrer jeweiligen Herkunftssprache unterzogen. Auf die Ergebnisse dieser Tests kann hier nicht näher eingegangen werden.

- (g) Eine Wortdefinitionsaufgabe ("Was ist ein Baum?") ermöglichte Aussagen über das Lexikon.
- (h) Zur Erfassung schriftlich-produktiver Textkompetenzen (schriftliches Erzählen) wurde den Kindern eine Bildgeschichte vorgelegt ("Die Vase", aus: Kauschke-Siegmüller 2002).

Im zweiten Teil des Projekts – MEB II – (Beginn: Januar 2009) sollen die sprachlichen Entwicklungen der Kinder, die bereits im MEB I-Projekt untersucht wurden, festgehalten und sprachwissenschaftlich genau beschrieben werden. Wenn möglich, sollen die Fortschritte der Kinder in Verbindung zu ihrer Bildungsbiographie gebracht werden, beispielsweise zur familiären Sprachsituation, zum Sprachkontakt, den die Kinder mit der deutschen Sprache haben, zur Sprachförderung, die sie erhalten (haben) und zu den didaktischen Konzepten der jeweiligen Schule im Umgang mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Daran sollen Überlegungen anknüpfen, wie die sprachliche Sensibilisierung von pädagogischen Fach- oder Lehrkräften unterstützt bzw. intensiviert werden kann.

In MEB II ist erneut eine Sprachstandserhebung mit insgesamt zehn der bereits im Rahmen des MEB I-Projekts untersuchten Kinder durchgeführt worden. Ebenso wie in MEB I besteht die Erhebung in MEB II aus mehreren mündlichen Aufgaben (a-f) und einem schriftlichen Teil (g). Im Vergleich zum Aufbau in MEB I wurden aufgrund der gemachten Erfahrungen einige Teile verändert, um die sprachlichen Kompetenzen der Kinder präziser erfassen zu können:

- (a) Die Fragen zur Gewinnung der Spontansprache wurden so gestellt, dass sie möglichst die Realisierung bestimmter Sprechhandlungsmuster hervorrufen, wie z.B. Beschreiben, Aufzählen, Erzählen.
- (b) Das mündliche Erzählen wurde erneut durch die Bildgeschichte "Der Mann und der Hund" evoziert.
- (c) Für die Überprüfung des Textverständnisses wurde ausschließlich die Beantwortung von Fragen zu dem Sachtext "Das Wasser" (siehe MEB I) herangezogen.
- (d) Ein Teil wurde hinzugefügt, um das phonologische Arbeitsgedächtnis zu prüfen. Hierzu sollten die Kinder die Äußerungen aus dem HSET (Grimm & Schöler 1978) nachsprechen. In diesem Teil geht es um die Überprüfung der imitativen Fähigkeiten der Kinder, die als kognitive Fertigkeiten den Spracherwerb beeinflussen (vgl. Hasselhorn & Werner 2000). Die Leistungsfähigkeit des phonologischen Arbeitsgedächtnisses gilt allgemein als Indikator für Zweitspracherwerbsprozesse.
- (e) In einem ebenfalls neu hinzugefügten Aufgabenteil wurde das Satzverständnis abgefragt, indem die Kinder gehörte Sätze (zusammengestellt aus Endres & Baur 2000) mit Spielmaterial nachspielen sollten. Im Mittelpunkt standen dabei grammatische Strukturen, die für Kinder im DaZ-Erwerbsprozess erfahrungsgemäß besonders schwer zu verarbeiten sind (Negation, Passivsätze, Kausalsätze, Temporalsätze oder Relativsätze).
- (f) Die Wortdefinitionsaufgabe wurde aus MEB I übernommen.

- (g) Auch das schriftliche Erzählen wurde ebenfalls wie in MEB I durch die Bildgeschichte "Die Vase" angeregt.

2.2 Unterrichtsbeobachtungen

Erste Unterrichtsbeobachtungen fanden in MEB I in einem Zeitraum von sechs bis sieben Monaten zwischen 2006 und 2007 statt. Die Hospitationen an ca. zehn Vormittagen in jeder Klasse wurden dazu genutzt, das sprachliche Umfeld der Kinder aus anderen Blickwinkeln zu erfassen, als dies allein durch eine Sprachstandserhebung möglich ist, um so weitere Einsichten für die Entwicklung von Entscheidungshilfen für die sprachliche Förderung zu gewinnen (zur Kombination von Erhebungsverfahren vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008: 21f.). Auch im zweiten Projektteil MEB II wurden und werden im kleineren Rahmen Hospitationen in den Klassen der untersuchten Kinder durchgeführt, um erneut ihre Interaktion mit den Mitschülern und ihre sprachlichen Kompetenzen im Unterricht erfassen zu können.⁵

Bei den Beobachtungen waren die Prinzipien der "gleich schwebenden Aufmerksamkeit" (ein von Freud 1912/1975 geprägter Begriff) und der Haltung des "kritischen Freundes" (dazu Schratz et al. 2002: 180-183, Altrichter & Posch 1990: 72) leitend. Um mit offenem und "fremdem Blick" (vgl. Rumpf 1986) und möglichst nicht Hypothesen prüfend in die Klassen zu gehen, wurden den Beobachtern zunächst nur wenige Aufmerksamkeitsebenen als Anregungen vorgegeben, die folgende Aspekte umfassten:

- Aktivität(en) / Inhalt(e) der Unterrichtseinheit,
- Unterrichtstyp / soziale Form (Gruppenarbeit, Einzelarbeit etc.),
- Sprachverhalten allgemein,
- verbaler Ausdruck,
- nonverbaler Ausdruck,
- Reaktionen auf Inputs.

Zu einem späteren Zeitpunkt wurde ein erweiterter Beobachtungsleitfaden zur Verfügung gestellt, der es den Hospitanten erleichtern sollte, einzelne Aspekte stärker zu fokussieren und den Blick auf Neues und Variationen im Klassengeschehen zu richten. Im Mittelpunkt standen nun u.a. die Fragen:

- Wie fordern die Schüler/-innen Aufmerksamkeit ein?
- Wie werden Anweisungen erteilt?
- Sind die Anweisungen für alle Kinder verständlich?
- Werden Anweisungen bei Bedarf erklärt?
- Fragen die Schüler/-innen nach, um Anweisungen zu verstehen?

5 Endgültige Auswertungen liegen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vor. Sie werden voraussichtlich 2010 zusammen mit allen weiteren Auswertungen aus MEB II publiziert werden.

Das Beobachtete wurde bereits während der Aufenthalte in den Klassen schriftlich festgehalten. Es folgten Überarbeitungen und erste Einzelinterpretationen. Mehrere Hospitantentreffen dienten anschließend der Konsensfindung in der Gruppe, welche die Grundlage für die Systematisierung und Interpretation der Einzelbeobachtungen und schließlich für die Endredaktion der gesamten Daten bildeten.

3. Auswertung und Ergebnisse der Sprachstandserhebung

Die gesamte Durchführung der Sprachanalyse gliedert sich in drei Etappen. In einem ersten Schritt werden die Sprachdaten, die bei der Erhebung des Sprachstandes von 2007 und 2009 mit Ton- und Videoaufzeichnungen festgehalten wurden, genau analysiert. Auf diese Weise kann der jeweilige Sprachstand, den die Kinder mit einem zeitlichen Abstand von zwei Jahren aufweisen, erhoben werden. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dieser Sprachstandserhebungen von MEB I und MEB II miteinander verglichen. Ermittelt werden dabei die sprachlichen Fortschritte, welche die untersuchten Kinder innerhalb von zwei Jahren gemacht haben. In einem letzten Schritt werden Förderübersichten entwickelt, die individuell auf jedes Kind zugeschnitten sind. Anschließend werden die Förderübersichten aller Kinder miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten im Förderbedarf aller Kinder festzustellen. Die Ergebnisse dieses Vergleichs dienen der Entwicklung neuer Implikationen und Übungen für den DaZ-Unterricht.

3.1 Auswertung nach sieben Kompetenzbereichen

Die Analyse der aufgezeichneten Sprachdaten beruht auf der Beobachtung von sieben verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen, deren Auswahl auf die Einteilung nach Ehlich, Bredel & Reich (2008a) und Portmann-Tselikas (1998) zurückgeht:

Der erste der sieben Kompetenzbereiche ist die (1) Semantische Basisqualifikation, die sowohl die Aneignung und Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes betrifft, als auch die Fähigkeit, neue Wörter zu bilden, Oberbegriffe auszumachen und Redewendungen zu verstehen. Die (2) morphologisch-syntaktische Basisqualifikation umfasst alle diejenigen Phänomene, die mit der Wortformenbildung und dem Satzbau sprachlicher Äußerungen zu tun haben. Die (3) diskursive Basisqualifikation ist als ein Teilbereich der pragmatischen Kompetenzen zu sehen und erfasst das Vermögen angemessenen sprachlichen Handelns, wie z.B. Sprecherwechsel, Hörerrückmeldungen oder kommunikativer Aufbau einzelner Sprachhandlungsmuster. Die (4) literale Basisqualifikation zielt auf die Entwicklungen im Schriftspracherwerb, also die Lese- und Schreibkompetenzen (z.B. Orthographie, Interpunktion) ab. Um die sprachliche Handlungs-

fähigkeit von Kindern insgesamt bzw. um die Frage, inwieweit sie bestimmte Sprechhandlungsmuster erkennen und adäquat darauf reagieren, geht es bei der (5) pragmatischen Basisqualifikation. Die (6) strategischen Kompetenzen umfassen alle Handlungen der Kinder, die ihnen als Strategien zum Kommunizieren dienen, auch wenn ihre Sprachkenntnisse in der Zweitsprache noch nicht voll ausgeprägt sind (z.B. Kompensations-, Vermeidungs-, Fragestrategien bei fehlender Lexik). Abschließend werden nach Möglichkeit auch Merkmale von (7) Sprachbewusstheit, also die systematische und kontrollierte Verwendung von sprachlichen Einheiten im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, erfasst. Die genannten sieben Kompetenzbereiche sind nicht immer eindeutig voneinander zu trennen, da sie sich teilweise inhaltlich überlappen.

Anhand eines Fallbeispiels wird ersichtlich, welche sprachlichen Phänomene zu je welcher Basisqualifikation zugeordnet werden können. Gleichzeitig zeigt es exemplarisch einige sprachliche Auffälligkeiten in der DaZ-Beherrschung, die in der Untersuchung bei mehreren Kindern mit Migrationshintergrund beobachtet werden konnten.

3.2 Ein Fallbeispiel

Bei dem im Folgenden vorgestellten Kind handelt es sich um den Jungen NIKMO, der bei den zwei Untersuchungen von MEB 9,5 bzw. 11,6 Jahre alt war und die dritte bzw. die fünfte Klasse einer deutschsprachigen Grundschule besuchte. Von Geburt an lebt er mit seiner Familie, die aus dem Kosovo stammt, in einer Gemeinde in Südtirol. Seine Erstsprache ist Albanisch, was er vorwiegend mit seinen Eltern und Geschwistern spricht. Da er eine deutschsprachige Schule besucht, ist Deutsch für den Hauptteil des Tages auch seine Umgebungssprache. In der Schule lernt er zudem weitere Sprachen, u.a. seit der Einschulung Italienisch. Aufgrund seiner Lebens- und Bildungssituation ist es nicht verwunderlich, dass bei ihm viele der beobachteten Basisqualifikationen oder Kompetenzen bereits sehr gut ausgeprägt sind.

So zeigen sich zum Beispiel positive Entwicklungen auf semantischer bzw. lexikalischer Ebene. Im Jahr 2007 zeigte er noch einige Auffälligkeiten, was den differenzierten Wortschatz betrifft. So verwendete er z.B. in der schriftlichen Bildgeschichte *'regal'* statt *'Kasten'/'Schränk'*, er kennt ein Fachwort wie *'Medikament'* nicht, und er versteht die idiomatische Wendung *'zum Greifen nah'* falsch. Bis 2009 vergrößert er seinen Wortschatz stark und verwendet variabel die Begriffe *'Schränk'* und *'Kasten'*, viele Komposita, Fachbegriffe und Hyponyme. Das Gleiche gilt für die pragmatische Basisqualifikation. Ein Beispiel für seine Entwicklung auf dieser Ebene ist, dass er 2007 noch zahlreiche Gesten und deiktische Verweise bei der Versprachlichung des Handlungsmusters der Instruktion – also der Erläuterung eines Vorgangs – verwendet, um sich verständlich zu machen. 2009 kann er die Regeln eines Spieles allein mit sprachlichen Mitteln nachvollziehbar erläutern, ohne dabei auf deiktische Verweise angewiesen zu sein.

Auch was die Sprachbewusstheit und die Mehrsprachigkeit betrifft, hat sich NIKMO im Gleichschritt mit seinen Altersgenossen entwickelt. Beispielsweise ist er wie die meisten seiner MitschülerInnen dazu in der Lage, zwischen den Registern der deutschen Hochsprache (die in den deutschsprachigen Schulen als Form der Unterrichtssprache verlangt wird) und der dialektal geprägten Umgangssprache zu wechseln. Dies ist ein Zeichen guter sprachlicher Anpassung, da NIKMO anscheinend in seiner Zweitsprache bereits über mehrere Sprechweisen verfügt und die Situationen richtig einschätzen kann, in denen die jeweiligen Register verwendet werden können.

Im Gegensatz zu diesen drei erstgenannten Basisqualifikationen gibt es aber auch Bereiche, in denen bei NIKMO eine Förderung vonnöten ist. Zum einen sind in einer Förderung einige sprachliche Phänomene auf morphologisch-syntaktischer Ebene mit NIKMO anzugehen. Ein auffälliges Beispiel ist die Verwendung bzw. eher Vermeidung von Hypotaxen in seinem Sprachgebrauch. 2007 verfügt NIKMO zwar schon über einen recht komplexen Satzbau, aber er verwendet sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen fast ausschließlich Parataxen, die mit 'und' oder 'dann' angeschlossen werden. Auch 2009 versucht er sich nur in wenigen Fällen an eingebetteten Satzstrukturen, die er aber oftmals abbricht und zu einem Hauptsatz umformuliert (z.B. *Dann ist einer gekommen (.) der halt (.) der war richtig gut.* anstelle von *Dann ist einer gekommen, der richtig gut war*). Allein die Tatsache, dass NIKMO diese hypotaktischen Satzstrukturen selten verwendet oder sie umstrukturiert, muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass er nicht in der Lage ist, sie zu bilden. Da ihre Beherrschung für die Bildungssprache der Schule unerlässlich ist, um beispielsweise komplexe Inhalte des Sachunterrichts wiedergeben zu können, sollte die Bildung und Verwendung von Nebensätzen (z.B. mit verschiedenen Konjunktionen wie *weil, damit, wenn* usw.) mit ihm in einer weiteren Förderung noch einmal gezielt aufgegriffen werden.

Die diskursive Qualifikation ist einer der wenigen Bereiche, in denen NIKMO im Verlauf der zwei Jahre zwischen den Untersuchungen von MEB I und MEB II anhand von Schreibübungen zu Aufbau, Form und Handlung einer Geschichte gezielt gefördert worden ist. Auch wenn sich diese Förderung in NIKMOs diskursiven Kompetenzen im Schriftlichen deutlich bemerkbar macht, bleiben einige förderbedürftige Auffälligkeiten: Zum Beispiel verwendet er 2007 sehr häufig Einschübe der direkten Rede, die aber weder durch Anführungszeichen gekennzeichnet, noch durch Begleitsätze wie *'Er dachte ...'* oder *'... sagte Mama'* eingebettet sind. 2009 verwendet er nach wie vor zahlreich die direkte Rede ohne entsprechende Markierungen, doch nun bettet er sie – wohl auch aufgrund der Förderung in diesem Bereich – mit Begleitsätzen in den Kontext ein. Trotz dieser Entwicklung liegt die Vermutung nahe, dass er die indirekte Rede dazu benutzt, mit auswendig gelernten oder oft gehörten Phrasen aus der alltäglichen Kommunikation syntaktische Unsicherheiten oder Vokabellücken zu überbrücken (Graf 1987: 180). In gezielten Übungen sollte weiterführend auch seine Fähigkeit für die Bildung indirekter Rede geschult werden, um die Beherrschung dieses syntak-

tischen Stilelements sicherzustellen. Übungen zur Bildung indirekter Rede könnten darüber hinaus in einer Förderung nicht nur der Schulung diskursiver Basisqualifikationen dienen, sondern sie sind gleichzeitig hilfreich für das Trainieren syntaktischer Kompetenzen (Hypotaxen-Bildung) und literaler Qualifikationen.

Besonderen Förderbedarf hat NIKMO im Bereich seiner literalen Kompetenzen. Eines seiner größten Probleme ist die Interpunktion. Sowohl 2007 als auch 2009 verwendet NIKMO in seinen schriftlichen Bildgeschichten sehr selten Satzzeichen, Kommata oder Anführungszeichen für direkte Rede. Auch seine schriftliche Bildgeschichte von 2009 zeigt diese Auffälligkeit, welche sich durch die zu großen Teilen schriftlich stattfindende Unterrichtsarbeit innerhalb zweier Jahre nicht verringert hat. Aufbauend auf seiner sprachlichen Kompetenz im Bereich der Mündlichkeit schreibt NIKMO exakt so, wie er es im mündlichen Alltag hört. Das ist u.a. nicht nur daran zu bemerken, dass er Satzgrenzen nicht erkennt und markiert, sondern auch daran, dass er Komposita, wie z.B. "*lieblings Vase*", orthographisch nicht korrekt bildet.

Zuletzt ist eine Kompetenz NIKMOs zu erwähnen, die sich sowohl als positive als auch negative Auswirkung auf seine sprachliche Entwicklung nennen lässt: NIKMO hat während seines Zweitspracherwerbs gelernt, sich so auszudrücken, dass er zumindest im Mündlichen wie ein Erstsprachensprecher des Deutschen akzeptiert und behandelt wird.

Aus der oben zusammengefassten Analyse geht jedoch hervor, dass er die Verwendung bestimmter Strukturen unterlässt. Dieses Vermeiden sprachlicher Herausforderungen ist einerseits eine Strategie, um Missverständnissen in der Kommunikation aus dem Weg zu gehen; damit ist sie zu einem gewissen Teil dem Integrationsprozess förderlich. Andererseits verhindert diese Vermeidungsstrategie aber auch, dass sich NIKMO durch die Erfahrung von Fehlern und deren Korrekturen sprachlich entwickelt und ein bewusstes Gefühl von sicherem Umgang in dieser Sprache aufbaut.

Viele in MEB beobachtete Kinder, die z.B. ebenso wie NIKMO bereits im Zielland geboren sind, beherrschen die Unterrichtssprache sehr gut. Teilweise sind ihre kommunikativen Fähigkeiten – nicht nur in der Standardsprache, sondern auch in lokalen Varietäten bzw. Dialekten – so gut, dass sie sprachlich kaum auffallen. Dadurch kann es geschehen, dass sich Lehrkräfte

in ihrem Urteil über die in der Zweitsprache entwickelten sprachlichen Fähigkeiten häufig durch die gute mündliche Kommunikationsfähigkeit ihrer Schüler täuschen [lassen] und [...] bei der Vermittlung des Lernstoffes nicht ausreichend [berücksichtigen], dass sie (auch) Zweitsprachlerner unterrichten (Siebert-Ott 2001: 33).

4. Erfahrungen aus den Unterrichtsbeobachtungen in MEB I

Mit Hilfe der in MEB I durchgeführten Hospitationen konnten einige Vorgehensweisen und Methoden innerhalb der Klassenverbände beobachtet werden, die

sich im Zusammenhang mit den besonderen Bedürfnissen von Zweitsprachlernern positiv auf die gesamte Klasse auswirkten.

Beispielsweise zeigte sich, dass in heterogenen Klassen der abwechslungsreiche Einsatz verschiedener Unterrichtstypen gut funktioniert. Je nach Bedarf und unter grundsätzlicher Berücksichtigung der Teilgruppe der Migrantenkinder im Sinne pädagogischer Inklusion (vgl. Reich 2007: 165) kommt dabei das Arbeiten der Schüler allein, in Kleingruppen oder im Klassenverband zur Anwendung (vgl. auch Kniffka & Siebert-Ott 2007: 104f.).

Die Arbeit mit der gesamten Klasse dient der sozialen Integration und der Förderung pragmatischer Sprachkompetenzen. Sprache ist soziales Handeln und daher ist Interaktion wesentlich; die Kinder lernen soziales Handeln voneinander. Hier ein Beispiel aus MEB I zur Sprachhandlung "eine Bitte formulieren":

[...] ML [= Lehrperson] erklärt PPP: "Jetzt musst du einen Strich machen. ... Fragst du ein Kind, ob es dir das Lineal leiht?" Es folgt eine Pause; PPP [...] traut sich nicht. Ein anderer Schüler nähert sich der Schulbank. Die ML sagt zu PPP, er solle diesen Schüler fragen. PPP traut sich endlich [...]. ML sagt daraufhin zu PPP: "Du musst sagen: Leihst du mir das Lineal?"; ein Schüler, der die Szene mitverfolgt hat, ruft: "Leihst du mir BITTE das Lineal?"; einige Schüler lachen; ML sagt: "Ja, genau: Leihst du mir bitte das Lineal? – Wiederholst du das bitte?" [...] (Hospitationen 2, 01.09.2007)

Die Relevanz von sozialen und kontextuellen – neben kognitiven – Aspekten im Zweitspracherwerb wird im Übrigen in jüngerer Zeit international heftig und teilweise kontrovers diskutiert (vgl. zur *cognitive-social-debate* u.a. Larsen-Freeman 2007, Firth & Wagner 1997; 2007), wobei die Sichtweisen einander nicht widersprechen müssen und die soziale Perspektive zunehmend als wichtig anerkannt wird (vgl. dazu z.B. Larsen-Freeman 2007).

Der Unterricht in der Kleingruppe hingegen kommt schüchternen Kindern zugute und ermöglicht zudem nicht nur häufigeres Feedback vonseiten der Lehrkräfte und der Gruppe, sondern auch – bei entsprechender Steuerung – eine Steigerung der Redebeiträge (vgl. auch Griebhaber 2008: 225). Der Einzelunterricht erlaubt ein gezieltes Eingehen auf die Bedürfnisse Einzelner, insbesondere in der Anfangsphase. Autonomes und eigenverantwortliches Lernen wird durch die Anwendung von Prinzipien des *peer learning* unterstützt, bei dem sich Schüler/-innen gegenseitig helfen. Das Stationenlernen in Paaren oder Kleingruppen fördert hingegen das Sprachenlernen durch Interaktion und lässt beispielsweise Korrekturen, das Aushandeln von Bedeutungen, die Revision von Texten und gegenseitiges Feedback zu. Dies wird ersichtlich an folgendem Beispiel:

Dann sagt er mit starker Akzentuierung zu YY (Kind mit Migrationshintergrund): "Bauer schreibt man nicht mit P, sondern mit B". Daraufhin blödeln die Jungs und wiederholen mit übertrieben starker Betonung: "P, P.", auch YY beteiligt sich. Dann fragt er: "Bauer mit klein oder mit groß?" (Hospitationen 2, 18.05.2007; Beispiel Gruppenarbeit)

Außerdem lässt diese Unterrichtsform Raum für individuelle Lernwege und Geschwindigkeiten, was wiederum allen Schüler/-innen, nicht nur den Kindern

mit Migrationshintergrund, zugute kommt. Schließlich ermöglicht eine immer wieder neue Zusammensetzung der Gruppen den Ausgleich von Unterschieden in der Lerngeschwindigkeit und verhindert so die Benachteiligung Einzelner.

Es zeigte sich, dass besonders das Einüben metasprachlicher Diskurse in sprachlich diversifizierten Gruppen besonders gut gelingt (z.B. Bedeutungen erfragen / erklären, sprachliche Strukturen vergleichen), da dort Sprache automatisch häufiger zum Thema gemacht wird als in Klassen mit vorwiegend einsprachigen SchülerInnen. Diese Art der gemeinsamen Spracharbeit kann – zusammen mit Strategien zur Thematisierung sprachlicher und kultureller Verschiedenheit – bewusst in den Unterricht eingebaut und nicht nur dem Zufall überlassen werden. So hatte z.B. das Vorhandensein eines Albanisch-Wörterbuchs in einer in MEB I beobachteten Klasse neben einer symbolischen Bedeutung auch einen praktischen Wert und regte die Auseinandersetzung mit der albanischen Sprache an. In anderen beobachteten Klassen wurden Texte in der Herkunftssprache vorgelesen oder Lieder zum Einführen in mehreren Sprachen gesungen (weitere Beispiele vgl. Rösch 2008: 34f., 43f.).

In den Hospitationen konnten aber auch Schwierigkeiten beobachtet werden, die Lehrkräfte im Erkennen der tatsächlichen Sprachkompetenzen von SchülerInnen im Zweitsprachprozess haben. Beispielsweise zeigte sich das Einschätzen von Verstehensleistungen in Bezug auf Handlungsanweisungen gerade bei schüchternen oder zurückhaltenden SchülerInnen als Schwierigkeit, weil diese bei Verstehenslücken nicht nachfragten. Als besonders kritisch hat sich in diesem Zusammenhang z.B. der Unterricht im Fach Mathematik herausgestellt, bei dem selbst gute SchülerInnen teilweise allein aufgrund der sprachlichen Formulierung von Aufgaben an deren Lösung scheiterten. Für Lehrpersonen ist es in solchen Situationen wichtig, dass sie über Strategien verfügen, die das Verstehen im Unterricht regelmäßig absichern. Die Beobachtungen in MEB I haben gezeigt, dass Lehrkräfte solche Strategien in vielen Fällen bereits anwendeten und beispielsweise explizit nachfragten, ob Anweisungen klar waren. Teilweise verfolgten sie auch die Reaktionen der SchülerInnen genau, um vom Verhalten der Kinder (wie z.B. Nachfragen oder Abschauen bei Banknachbarn) ihr Verstehen bzw. Nichtverstehen ablesen zu können. Außerdem wurde beobachtet, dass Lehrkräfte vielfach (erfolgreich) versuchten, Verständnisbrücken und -hilfen mittels Mimik, Gestik, Paraphrasen und Bildmaterial zu schaffen, von denen viele Kinder profitieren können (vgl. dazu z.B. Rösch 2008: 10). Insgesamt konnten die Unterrichtsbeobachtungen in MEB I die bereits in der Fachliteratur oft geäußerte Forderung bestätigen, dass es

für die Erteilung des Fachsprachenunterrichts in der Fremdsprache aus- oder fortgebildete Lehrer [braucht], die für die besonderen Anforderungen, die ein solcher Unterricht an ihre Schüler stelle, hinreichend sensibilisiert sind und neben dem entsprechenden Fachwissen und Sprachwissen auch über die notwendige Methodenkompetenz zur Vermittlung von Fachwissen in einer Fremdsprache verfügen (Siebert-Ott 2001: 34).

5. Was müssen Lehrkräfte können und kennen?

Anknüpfend an Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zeichnen sich einige wichtige DaZ-relevante Kenntnisse und Kompetenzen ab, die sich im Unterricht mit sprachlich heterogenen Klassen als gewinnbringend und wichtig erweisen. Daneben kristallisieren sich aus den ersten Ergebnissen der Sprachstandserhebung auch bestimmte sprachliche Kompetenzen heraus, die in der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund oft zu wenig Berücksichtigung finden. Diese werden nun im Folgenden kurz zusammengefasst und erläutert:

Im Wesentlichen lassen sich bereits anhand der vorläufigen Ergebnisse aus den Sprachanalysen von MEB II deutlich zwei Basisqualifikationen erkennen, die bei einer längerfristigen Sprachförderung besonders sorgfältig geplant sein sollten. Diese sind einerseits der Ausbau strategischer Kompetenz und andererseits die Förderung literaler Basisqualifikationen.

Es zeigt sich, dass die Vermittlung strategischer Kompetenzen, wie beispielsweise nach der Bedeutung eines unbekanntes Ausdrucks zu fragen oder das Nicht-Wissen zu explizieren (z.B. durch die Äußerung *Ich weiß es nicht*), von jüngeren Kindern gut angenommen wird. Sobald die Kinder älter als ca. zehn Jahre sind bzw. sie bereits seit vier bis fünf Jahren das Deutsche erlernen, neigen sie jedoch dazu, solche Strategien zu unterlassen und zunehmend Vermeidungsstrategien anzuwenden (Verwendung formelhafter Ausdrücke wie *und so weiter*, Vermeidung bestimmter Ausdrücke, komplexer Tempusbezüge und hypotaktischer Konstruktionen). Dem gilt es in der Sprachförderung bewusst entgegenzuwirken. Die Förderung strategischer Kompetenzen muss weiterhin im Fokus einer Sprachförderung bleiben.

Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die Förderung der literalen Basisqualifikation (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008a) entscheidend ist, um einen Fortschritt im Zweitspracherwerb zu garantieren. Die Beobachtungen in MEB haben gezeigt, dass auch Kinder, die im Mündlichen schon weit fortgeschritten sind, große Schwierigkeiten im schriftlichen Bereich aufweisen. Das Erkennen möglicher schriftsprachlicher Stagnationen und eine differenzierte Förderung sind wichtig, um schulischem Misserfolg und bildungsmäßigem Versagen vorzubeugen. Die Kinder und Jugendlichen müssen konsequent Einblicke in die Phonem-Graphem-Systematik erhalten, damit sie sich langfristig und nachhaltig davon lösen, das zu schreiben, was sie hören ('sa' statt 'sah', 'im' statt 'ihm'). Das 'genaue', regelhafte Schreiben wird die Kinder und Jugendlichen dazu führen, das Hören zu schulen und in der Konsequenz das aktive Sprechen zu verbessern. Ein klassisches Beispiel hierfür ist der Gebrauch von Akkusativ- bzw. Dativendungen (*den* vs. *dem*), die im Hörprozess schwierig zu extrahieren sind. Im Schreibprozess können diese jedoch bewusst vermittelt werden. Im Rahmen der literalen Basisqualifikation spielt auch das Wissen um die Interpunktion offensichtlich eine grundlegende Rolle. Gerade dadurch könnten die Kinder und Jugendlichen dazu angeleitet werden, parataktische und hypotaktische Konstruktionen in einem er-

sten Schritt zu erkennen und in einem folgenden bewusst einzusetzen. Insgesamt ist die bewusste Fokussierung von Schriftlichkeit notwendig, um die Mündlichkeit nachhaltig zu verbessern. Eine gut funktionierende mündliche Kommunikationsfähigkeit darf also nicht über die Notwendigkeit hinweg täuschen, die Schreib- und Lesefähigkeit weiterhin auszubauen. Erst dieser Ausbau ermöglicht ein aktives sprachliches Wissen in Mündlichkeit *und* Schriftlichkeit.

Darüber hinaus sollten Lehrende allgemein über das Wissen um Spracherwerbsverläufe in der Zweitsprache verfügen. "Was ist normal?" – diese Frage war häufig im Anschluss an die Hospitationen in MEB I zu hören. Die Frage nach angemessenen Entwicklungsverläufen bzw. nach charakteristischen Zeitfenstern in der Sprachaneignung wird auch in der Forschung diskutiert. Bislang liegen in diesem Bereich allerdings nur unzureichende Kenntnisse vor, was für die Sprachdiagnostik und den Einsatz bestimmter Erhebungsverfahren problematisch ist. Die Schwierigkeit bei der Identifizierung genauer Entwicklungsverläufe liegt darin begründet, dass die Aneignung sprachlicher Kompetenzen nicht linear verläuft, sondern u-kurvenförmig (vgl. Ehlich 2009: 18): Zunächst reproduzieren Kinder unanalysierte Muster häufig mimetisch. Später gehen sie dazu über, Regelmäßigkeiten zu verstehen und teilweise Übergeneralisierungen zu bilden, was wie ein Rückschritt wirkt. In einer weiteren Phase erkennen sie schließlich das Zusammenspiel von Regeln und Ausnahmen (vgl. auch Bredel 2007: 85-90, in Anlehnung an Karmiloff-Smith 1992). Das Wissen um diese Lernprozesse hilft Lehrkräften auch im Umgang mit der Einschätzung von Verstehensleistungen bei ihren SchülerInnen. In MEB I konnten Brüche in der Unterrichtskommunikation beobachtet werden, die darauf zurückzuführen sind, dass Lehrkräfte aufgrund der korrekten (Re-)Produktion sprachlicher Versatzstücke von Seiten der SchülerInnen über deren tatsächliche Sprachkompetenzen getäuscht wurden.

DaZ-relevante Kenntnisse und Kompetenzen sind in Klassen, in denen die Unterrichtssprache in vielen Fällen nicht mit der Erstsprache der SchülerInnen übereinstimmt, insgesamt wichtig, da die Situation mehrsprachiger Klassen die flexible Anwendung von Methoden sowohl des Erst- als auch des Zweitsprachenunterrichts nötig machen. D.h., es geht um die Aneignung von Methoden, die in gemischten Gruppen anwendbar sind, in denen die Unterrichtssprache für die einen Kinder die Erst-, für die anderen die Zweitsprache ist. Zudem müssen Lehrkräfte Kinder mit verschiedenem Sprachentwicklungsstand begleiten können.

Insgesamt gilt es Lernumgebungen zu schaffen, von denen alle Kinder gleichermaßen profitieren. Dazu braucht es genügend Personal und Unterstützung für Lehrende und Lernende. Dies schließt u.a. eine DaZ-Ausbildung für die Lehrkräfte aller Fächer ein, da Sprache nicht nur ein Anliegen der Sprachfächer ist, sondern den gesamten Unterricht betrifft.

Eingang des revidierten Manuskripts 05.02.2010

Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995), *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Bredel, Ursula (2007), Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2007), 78-120.
- Ehlich, Konrad (2009), Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.) (2009), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster u.a.: Waxmann, 15-24.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008), Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bd. 29/I. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, 9-34.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008a), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bd. 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Endres, Rosemarie & Baur, Simone (2000), Informelles Verfahren zur Überprüfung von Sprachverständnisleistungen (IVÜS). *Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*, 64-71.
- Firth, Alan; Wagner & Johannes (1997), On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, vol. 81, 285-300.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007), Second / Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *The Modern Language Journal* 91/ 5, 800-819.
- Freud, Sigmund (1912), Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In: Freud, Sigmund (Hrsg.) (1975), *Schriften zur Behandlungstechnik*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag (= Mitscherlich, Alexander u.a. (Hrsg.) (1975), *Freud-Studienausgabe. Ergänzungsband*. 169-180).
- Graf, Peter (1987), *Frühe Zweisprachigkeit und Schule – Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Grießhaber, Wilhelm (2008), Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholtz, Bernd (Hrsg.) (2008), *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 211-227.
- Grimm, Hannelore & Schöler, Hermann (1978), *Heidelberger Sprachentwicklungstest*. Braunschweig: Westermann.

- Hasselhorn, Marcus & Werner, Ines (2000), Zur Bedeutung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Sprachentwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.) (2000), *Enzyklopädie der Psychologie* CIII, Bd. 3: *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, 363-378.
- Larsen-Freeman, Diane (2007), Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 91/5, 773-787.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity: Innate constraints and developmental change. In: Carey, Susan; Gelman, Rochel G. (Hrsg.) (1992), *The Epigenesis of Mind: Essays on biology and cognition*. New Jersey: Hillsdale, 171-197.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2002), *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2006), *A kući sprečam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in Migration*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (1998), *Sprachförderung im Unterricht: Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Reich, Hans H. (2007), Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des "Anforderungsrahmens". In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2007), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsforschung Bd. 11. (2. Aufl.). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, 121-170.
- Rösch, Heidi (2008), *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Frankfurt am Main: Schroedel.
- Rumpf, Horst (1986), *Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt*. Weinheim: Beltz.
- Schatz, Michael; Jakobsen, Lars Bo; MacBeath, John & Meuret, Denis (2002), *Serena, oder: wie Menschen ihre Schule verändern: Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Siebert-Ott, Gesa (2001), *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung*. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.