

3 Fördern im Fach

Wie lässt sich Unterricht so planen und durchführen, dass möglichst alle oder – bedenkt man die Höhe dieses Anspruchs – doch zumindest sehr viele Schülerinnen und Schüler bestmöglich gefördert werden? Mit dieser Frage werden neben überfachlichen und allgemeindidaktischen auch bedeutsame fachliche und fachdidaktische Aspekte der Unterrichtsgestaltung durch Lehrerinnen und Lehrer angesprochen, da Fördern im Unterricht zweifellos auch gegenstandsbezogen und inhaltspezifisch erfolgen muss. Kritisch lässt sich dabei zum einen grundsätzlich fragen, was in den fachlichen Domänen unter Fördern jeweils verstanden wird und welche Klassifikationen der Förderbedürftigkeit verwendet werden. Zum anderen ist auch von Interesse, welche praktischen Maßnahmen als zielführend ausgewiesen werden und was empirisch über die Einlösung der diesbezüglichen Wirkungserwartungen bekannt ist.

Stefan Jeuk

Mehrsprachige Schüler fördern

Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts

Die Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern, die die Schulsprache Deutsch als zweite Sprache erwerben, ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der pädagogischen Aufmerksamkeit gerückt. Durch einen bewussten Umgang mit den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts können Lehrkräfte die (fach-)sprachlichen Lernprozesse unterstützen

Ein hoher Anteil der Kinder und Jugendlichen in deutschen Schulen erwirbt das Deutsche als zweite Sprache. Nach den Ergebnissen der Volkszählung 2011 haben rund 19 % der in Deutschland lebenden Menschen einen sogenannten Migrationshintergrund, bei Jugendlichen und Kindern unter 18 Jahren beträgt der Anteil 25 %. An manchen Schulen liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei bis zu 100 %.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden häufig als Bildungsvorteiliger angesehen, der Begriff „Migrationshintergrund“¹ ist fast zu einem Synonym für „Lernschwierigkeiten“ geworden, was nicht zuletzt darauf zurückgeführt wird, dass Deutschkenntnisse in der Schule als unzureichend wahrgenommen werden.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte dazu beitragen können, dass mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler in der Schule erfolgreich unterstützt und Lernschwierigkeiten vermieden werden.

Entsprechend dem Leitthema „Fördern“ steht die Frage im Zentrum, über welche besonderen Bedürfnisse und Kompetenzen mehrsprachige Kinder und Jugendliche verfügen.

Im Anschluss werden einige grundlegende didaktische Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts formuliert und an einem Fallbeispiel konkretisiert.

Lernschwierigkeiten und Kompetenzen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher

Die Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher wird in der Regel auf mangelnde Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zurückgeführt. Dies hat Auswirkungen auf den Unterricht in allen Fächern. Allerdings besteht bei dieser Sichtweise die Gefahr, Lernschwierigkeiten einseitig individuell zu erklären und institutionelle und soziokulturelle Faktoren auszublenken (Röhner 2013):

- Die Tatsache, dass viele Kinder und Jugendliche zwei Sprachen lernen, wird in der Schule und im Kindergarten nicht immer honoriert. Ebenso wenig wird in Rechnung gestellt, dass sich viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Erwerbsprozess der Zweitsprache befinden. Entgegen einer häufig geäußerten Annahme stellt Mehrsprachigkeit weder eine Überforderung dar, noch führt sie per se zu Lernschwierigkeiten (vgl. Tracy 2007).
- Viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche besuchen Kindertageseinrichtungen und Schulen, in denen sie mit vielen anderen mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zusammen sind. Hier besteht die Gefahr, dass es sehr wenige einsprachig deutsche Peers gibt, die eine umfassende Sprachanregung im Alltag garantieren könnten. Dies kann zu einer

Verlangsamung des Zweitspracherwerbs führen, die jedoch nicht dem einzelnen Kind, sondern den Lernbedingungen anzulasten ist.

- Zu den kulturellen Barrieren gehört die Beobachtung, dass Lehrkräfte und Lehrwerke häufig von einer deutschen Mittelschichtkultur ausgehen, in der bestimmte Verhaltensnormen, Familienbilder, Kommunikationsstrategien, sprachliche Verhaltensweisen usw. implizit vorausgesetzt werden. Andere kulturelle und sprachliche Orientierungen werden als abweichend wahrgenommen. Gogolin (1994) nennt dies den „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“.
- Laut europäischen und nationalen Vorgaben müsste das Bildungsziel die Mehrsprachigkeit der Kinder sein und die Gesamtheit der sprachlichen Kompetenzen sollte Gegenstand der Diagnostik und der Förderung sein. Es werden aber z. B. bei Sprachstandserhebungsverfahren angewendet, die einsprachige Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung identifizieren sollen. In Bezug auf die Förderung führen solche Verfahren häufig zu falschen Entscheidungen (vgl. Jeuk 2009).

Für viele mehrsprachige Kinder gilt, dass sie in der Familie die Sprache ihrer Eltern lernen und in der Kindertageseinrichtung mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert werden. Dieser Erwerbskontext wird als sukzessiver Zweitspracherwerb bezeichnet. Der sukzes-

sive Zweitspracherwerb unterscheidet sich in einigen Punkten vom Erstspracherwerb: So bereitet die Aussprache meist wenig Schwierigkeiten und nach einer Zeit des Einhörens beherrschen die Kinder relativ schnell Mehrwortäußerungen. Sie haben von vielen Gegenständen und Inhalten einen Begriff, eine innere Vorstellung. Aus dem Erstspracherwerb sind sie es gewohnt, eigene Regeln und Hypothesen zu bilden und zu erproben, außerdem sind ihnen die Grundregeln der Kommunikation vertraut. Ähnlich wie beim Erstspracherwerb gibt es einige Stolpersteine, denen sich Lerner der deutschen Sprache stellen müssen. Auf der grammatischen Ebene zeigen sich z.B. Schwierigkeiten im Bereich der Präpositionen, der Deklination von Nomen und Pronomen, der Genusbildung und des Formenbestands unregelmäßiger Verben. Außerdem ist die Wortschatzaneignung eine wichtige Schnittstelle (vgl. Tracy 2007).

In der Schule lernen die Kinder zunächst Lesen und Schreiben. Dies ist bereits für einsprachige Kinder eine große Herausforderung. Bei mehrsprachigen Kindern ist die Aufgabe besonders anspruchsvoll, denn nicht alle hatten die Gelegenheit, in der Kindertageseinrichtung die Zweitsprache so zu erwerben, dass der Schriftlerwerb darauf aufbauen kann. Wenn in der Familie in Bezug auf die Schriftkultur in der Erstsprache eine gute und umfangreiche Anregung stattgefunden hat, kann sich dies äußerst positiv auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache auswirken. Kindern, die in der Grundschule Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben, fehlt es teilweise an Schriftenerfahrung, die auch in der Erstsprache grundgelegt werden kann.

Da viele mehrsprachige Kinder im Alltag so kommunizieren, dass Sprachschwierigkeiten erst im Schriftlichen auffallen, wird in Bezug auf Sprachschwierigkeiten häufig zwischen *Alltagssprache* und *Bildungssprache* unterschieden (vgl. Ahrenholz 2010). Einige der oben genannten Lernfelder, wie z.B. die Genusmarkierung, sind in schriftlichen Texten wesentlich bedeutender als in der gesprochenen Sprache: Die Kommunikation wird kaum beeinträchtigt, wenn ein Sprecher einen falschen Artikel wählt oder diesen undeutlich (z. B. auch im Dialekt) ausspricht. In schriftlichen Texten ist das Genus jedoch hochbedeutend und wenn ein Schreiber oder Leser hier Fehler macht, hat dies nachhaltige Auswirkungen. Bei dem Satz: *Der Junge schießt den Ball ins Tor, es ist rund* muss ich wissen, auf welches Nomen, das durch einen Artikel markiert ist, sich *es* bezieht. Im Mündlichen kann ein fehlender oder falscher Artikel oder ein fehlendes Pronom durch Mimik, Gestik, Zeigen und den Kontext ausgeglichen werden.

Institutionelle Bedingungen und Möglichkeiten

Bildungspolitische Maßnahmen konzentrieren sich in den letzten Jahren auf die Sprachförderung im Vorschulalter. In nahezu allen Bundesländern gibt es verpflichtende Diagnosen des Stands der Sprachaneignung vor der Einschulung, die Folgerungen für den Ausbau der Sprachförderung sind jedoch sehr unterschiedlich. Häufig findet eine additive Sprachförderung in Kleingruppen durch ehrenamtliche Kräfte statt.

Die Evaluation eines solchen Konzepts in Baden-Württemberg hat gezeigt, dass dieser additive Ansatz in Kindertageseinrichtungen (im Gegensatz zur Schule, s. u.) nicht immer Erfolge mit sich bringt (Knapp u. a. 2010). Deshalb wird in Bezug auf Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen häufig ein Ansatz bevorzugt, bei dem die Sprachförderung konzeptionell in den Alltag der Kita integriert ist.

Bei einer Konzentration von Fördermaßnahmen auf das Vorschulalter wird davon ausgegangen, dass die Kinder bis zur Einschulung die Umgangssprache Deutsch auf einem Niveau erwerben, auf das die Schule und damit der Schriftspracherwerb ohne weitere Fördernotwendigkeiten aufbauen kann. In vielen Fällen gelingt dies auch. Andererseits gibt es viele Kinder, die auch in der Grundschule und in der Sekundarstufe noch Unterstützung benötigen.

Erfahrungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche von einem guten Zusatzangebot sehr profitieren können, dass aber bei einem Abbruch der Unterstützung die Vorteile auch wieder verpuffen können. Dies hat unter anderem damit zu tun, dass die schulischen Anforderungen beständig steigen und stützende Faktoren diese Zunahme dauerhaft kompensieren müssen.

Förderung in Deutsch als Zweitsprache kann in der Schule auf verschiedenen Ebenen erfolgen.

Zum einen können im Unterricht spezifische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern über Differenzierung oder auch über das Aufgreifen bestimmter Themen gewürdigt werden. Zum anderen können mehrsprachige Kinder und Jugendliche in Kleingruppen sprachlich gefördert werden, wie dies z. B. im Projekt der Stiftung Mercator (Studentische Förderlehrkräfte, Stiftung Mercator 2010) der Fall ist.

In diesen Kontexten können die sprachlichen Schwierigkeiten gezielt thematisiert werden, sofern die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stehen. Diese Kleingruppenförderung ist dann erfolgreich, wenn die Arbeit eng mit dem Regelunterricht verzahnt ist.

Prinzipien der Förderung und des Unterrichts

Im Anschluss an die o. g. Bedingungen können Prinzipien für die Förderung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher formuliert werden (weitere Veranschaulichungen in Jeuk 2013, S. 119ff.). Eine zentrale Grundlage der Förderung ist eine Unterrichtsgestaltung, im Rahmen derer individuelle Lernarrangements, z. B. auf der Basis eines Förderplans, angeboten werden können.

- Die Schule ist ein Raum interkulturellen Lernens, die Mehrsprachigkeit ist ein Teil des Unterrichts. So können der Vergleich und der Kontrast zu anderen Sprachen den Sprachunterricht erheblich bereichern. Zum Beispiel können die Kinder Gegenstände in verschiedenen Sprachen benennen (*Die Postkarte, the postcard, kartpostal, poczówka*) und so Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bau der Wörter, in der Aussprache usw. feststellen. Die Wertschätzung und Akzeptanz der Herkunftssprachen ist hierfür die Grundlage.
- Jede Kontaktperson ist Sprachvermittlerin. Deshalb müssen Lehrkräfte aller Fächer ihre Sprache bewusst gestalten. Zum Beispiel kann auch im Sportunterricht langsam und deutlich gesprochen werden, Begriffe können erklärt und neue Fachbegriffe mit dem dazugehörigen Artikel eingeführt werden. Im Mathematikunterricht muss besonders darauf geachtet werden, dass die Schüler die Aufgaben verstehen. Dies erfordert u. a. sprachliche Erklärungen, Redundanzen und Umschreibungen seitens der Lehrkraft.
- Sprachliche und schriftsprachliche Äußerungen der Schüler müssen vor dem Hintergrund ihrer Spracherfahrung analysiert und bewertet werden. So sind z. B. Fehler in der Satzstellung im Rahmen von Entwicklungsmodellen zu interpretieren (vgl. Lütje-Klose in diesem Heft, S. 126ff.). Grundlage der Förderung ist also eine differenzierte Förderdiagnostik.

Ein Fallbeispiel

Im Folgenden soll anhand eines kurzen Textausschnitts angedeutet werden, wie eine individuelle Förderung auf einer Förderdiagnostik aufbauen kann. Der Schüler M. besucht die 6. Klasse einer Hauptschule. Er ist in Deutschland aufgewachsen, die Familiensprache ist Türkisch. Der Text ist ein kleiner Ausschnitt einer Nacherzählung eines Kapitels aus „Die Vorstadtkrokodile“ von Max von der Grün. Der Text stellt die erste, unüberarbeitete Fassung der Nacherzählung dar (vgl. Jeuk 2013):

- 1 Kurt dachte an das Behlohung was er mit dem Gelt machen würde.
- 2 Kurts Eletern konnten ja ihm ein Spezialfarrad kaufen können.
- 3 Hannes und Maria soben Kurt nach Minigolfplatz
- 4 sie hatten mit denn anderen nicht verabretet.
- 5 Auf irem Weg begenete Egon auf sein Moped er war alleine.

Der Schüler hat eine nachvollziehbare Nacherzählung konstruiert, die jedoch grammatische und orthographische Fehler aufweist. Um die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Schülers angemessen beurteilen zu können, muss beachtet werden, dass es sich bei dem Text um eine nicht überarbeitete Version handelt. Bei der folgenden angedeuteten Analyse werden Fehler aus dem Bereich der Orthographie ausgeklammert:

In Bezug auf die Auslassung und Stellung von Satzgliedern zeigen sich in dem Text nur wenige Abweichungen: Es finden sich sowohl Verbkammern (*hatten ... verabredet*) als auch Verbendstellungen im Nebensatz (*... was er machen würde*). Schwierigkeiten zeigen sich im Hinblick auf komplexere Satzmodelle, es könnte sein, dass M. zuweilen einen Satz beginnt und während der Produktion auf ein anderes Modell umschwenkt, sodass es zu Auslassungen, Wiederholungen und Umstellungen kommt. Es lassen sich u. a. zwei Fehlerschwerpunkte identifizieren:

- Im Bereich der Verben ist der Einsatz der schwachen Konjugation für starke Verben auffällig (*denkte, gibte, hingte, ...*). Sonstige Konjugationsformen (Präteritum, Partizip) sind vorhanden, ebenso werden Hilfs- und Modalverben korrekt gesetzt.
- Artikeln und Pronomen werden häufig falsch gesetzt oder ausgelassen (Z. 1: *an das Belohnung*, Z. 3: *nach (...)* Minigolfplatz, Z. 4: *sie hatten (...)* sich mit denn anderen, Z. 5: *begegnenet (...)* Egon ...).

Es ist keineswegs sicher, wie diese Fehler zustande kommen. Einerseits könnte es sein, dass der Schüler z. B. Auslassungen bei einer Überarbeitung identifizieren könnte. Andererseits könnte es sich um substantielle Unsicherheiten in der (schriftlichen) Sprachproduktion handeln. Bei der Produktion schriftlicher Texte müsste der Schüler eventuell dazu angeleitet werden, zunächst einfachere Muster korrekt zu produzieren. Eine Möglichkeit, den korrekten Einsatz von Pronomen in komplexen Sätzen zu fördern, ist zunächst, in Lesetexten die Beziehungen zwischen dem Bezugsnomen und dem Pronomen zu verdeutlichen. Hier kann z. B. mit farblichen Markierungen gearbeitet werden. Für die Förderung bietet sich somit ein kleinschrittiges Gespräch mit dem Schüler an über die Intention seiner Aussagen und die Möglichkeiten, diese schriftsprachlich umzusetzen.

Die Schwierigkeit, Reflexivpronomen korrekt zu gebrauchen kann bei vielen Schülerinnen und Schülern beobachtet werden. Der Weg zum Reflexivpronomen führt über die Klasse der reflexiven Verben. Belke (2007) schlägt, vor Reime, Gedichte, Lieder und Verse zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern zu verwenden. So könnten z. B. reflexive Verben aus dem Schülerduden gesammelt werden und zu einem kurzen Gedicht zusammengefügt werden:

*Ich wasche mich, ich kämme mich,
Ich ziehe mich an und ich freue mich
auf den Tag.*

Der kurze Text kann in andere Personen gesetzt werden (*du wäschst dich, ...*), über Wortlisten zu anderen semantischen Feldern kann das Gedicht umgeformt und in einen anderen Kontext gesetzt werden (*ich freue mich, du ärgerst dich, er schämt sich, ...*). Die Gedichtform regt zum einen zur Phantasie und zum Weiterführen an, zum anderen werden Muster wiederholend geübt und prägen sich so besser ein. ■

Anmerkung

¹ Der Begriff „Migrationshintergrund“ wird unter anderem von Migrantenverbänden abgelehnt und es muss die Frage gestellt werden, wie lange man in Deutschland leben muss, bevor man nicht mehr als Fremder wahrgenommen wird (vgl. Akyün 2011).

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.
 Akyün, H. (2011): Was ist Heimat. In: Sezgin, H. (Hrsg.): Manifest der Vielen. Berlin: Blumenbar.
 Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Baltmannsweiler: Schneider.
 Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
 Jeuk, St. (2009): Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: Kelle, H. (Hrsg.): Kulturen der Entwicklungsdiagnostik. In: ZSE, S. 141–156.
 Jeuk, St. (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. 2. Überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
 Knapp, W./Kucharz, D./Gasteiger-Klicpera, B. (2010): Sprache fördern im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
 Röhner, Ch./Hövelbrinks, B. (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Weinheim: Beltz.
 Stiftung Mercator (2010): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann.
 Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke.

Schule und Ihr Bildungsauftrag heute – eine Streitschrift



ROLAND REICHENBACH

Für die Schule lernen wir Plädoyer für eine gewöhnliche Institution

13,4 x 20,7 cm, 144 Seiten

ISBN 978-3-7800-4968-1, € 16,95

An die Institution Schule werden gegenwärtig sehr kontroverse Erwartungen im Hinblick auf ihre Funktion und ihre Aufgaben gerichtet. In seiner Streitschrift wendet sich der Autor gegen sachfremde oder von Einzelinteressen geleitete Vereinnahmungen der Schule und verteidigt sie als einen Ort, der junge Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe erziehen soll, und – nicht zuletzt – als einen Ort der Selbstbildung. Dabei unterscheidet er pädagogische und außerpädagogische Aufgaben der Schule, hebt die Bedeutung der Lehrpersonen hervor und betont die gesamtgesellschaftlichen Leistungen von Unterricht, Erziehung und Bildung.

www.klett-kallmeyer.de