

Stellungnahme zu bildungspolitischen Vorhaben im aktuellen Regierungsprogramm in Bezug auf Schüler/innen mit anderen Erstsprachen

Die Landesarbeitsgemeinschaft der Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Lehrer/innen in Kärnten nimmt mit diesem Brief zu einigen Aussagen des aktuellen Regierungsprogramms in Bezug auf Schüler/innen mit anderen Erstsprachen Stellung. Wir können diese Vorhaben sowohl aus pädagogischer als auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht kommentarlos hinnehmen.

Hier die entsprechenden Aussagen des Regierungsprogramms:

- Deutsch vor Schuleintritt = Kriterium für Schulreife
- Im Fall einer Nicht-Erfüllung der Kriterien besteht eine Vorschulpflicht.
- Deutsch vor Regelunterricht
- Das allenfalls nötige Erlernen der Unterrichtssprache erfolgt außerhalb der Schulpflicht.

Wir möchten in unserer Stellungnahme drei Bereiche thematisieren, die einen kritischen Blick auf die genannten Regierungsvorhaben nahelegen bzw. ihre Sinnhaftigkeit in Frage stellen und konstruktive Schlussfolgerungen ziehen:

- 1. Benachteiligung der DaZ-Schüler/innen¹ im Vergleich zu DaM-Schüler/innen**
- 2. Qualifikationsfächer**
- 3. „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“**
- 4. Schlussfolgerungen**

Zunächst ist festzuhalten, dass die Bezeichnungen „Deutsch vor Schuleintritt“ bzw. „Deutsch vor Regelunterricht“ im Bildungsprogramm sehr vage und unpräzise formuliert sind:

- *Welche* Deutschkompetenzen sollen die Schüler/innen laut dieser Forderung vor Schuleintritt bzw. vor Regelunterricht aufweisen?
- Was bedeutet es konkret, dass Kinder „dem Unterricht ausreichend folgen können“?

¹ DaM-Schüler/innen = Schüler/innen mit Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache
DaZ-Schüler/innen = Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache

Zudem fehlt in diesen Passagen eine für den Bildungserfolg der Schüler/innen wesentliche Differenzierung: *Alltagssprache vs. Bildungssprache*. Das sind völlig unterschiedliche sprachliche Kompetenzen, die quantitativ und qualitativ differente Förderansätze verlangen (siehe Punkte 3 und 4).

1. Benachteiligung der DaZ-Schüler/innen im Vergleich zu DaM-Schüler/innen

Um DaZ-Schüler/innen eine effiziente und nachhaltige Sprachförderung anbieten zu können, muss man sich zunächst die ungleichen Ausgangslagen und Startbedingungen im Vergleich mit DaM-Schüler/innen vor Augen führen.

DaZ-Kinder haben bei Schuleintritt enorme Nachteile gegenüber DaM-Kindern. Hier einige Beispiele:

DaM-Kinder verfügen zu diesem Zeitpunkt über mindestens sechs Jahre Erfahrung mit der Sprache. Diese Erfahrung (umfangreicher Wortschatz, Phonetik, implizit erworbene Grammatik) bildet die Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen, also für die Vermittlung der Phonem-Graphem-Korrespondenz unserer Buchstabenschrift.

DaM-Schüler/innen beherrschen zum Zeitpunkt der Einschulung in der Regel die Unterrichtssprache altersgemäß und müssen im Bereich der Aussprache, der Grammatik und des Wortschatzes keine grundlegenden Fertigkeiten mehr erwerben. Sie können sich auf den Erwerb der Schrift und die Bildungsinhalte der jeweiligen Fächer konzentrieren.

Dies ist bei DaZ-Schüler/innen nicht der Fall, auch wenn sie zwei Jahre den Kindergarten und zusätzlich die Vorschule besucht haben. (DaM-Kinder haben ihnen gegenüber auch dann vier Jahre Spracherfahrungen voraus.) DaZ-Schüler/innen durchlaufen nach ihrer Einschulung den Schriftspracherwerb in einer Sprache, die sie – im Vergleich zu den muttersprachlichen Kompetenzen ihrer Mitschüler/innen – erst schwach entwickelt haben. Das bedeutet eine große kognitive Herausforderung für sie.

DaZ-Schüler/innen können sich nicht – wie DaM-Kinder – ausschließlich auf den Schrifterwerb und den Lernstoff konzentrieren, sondern müssen sich zusätzlich grundlegende Kompetenzen aneignen, die sie zum Aufbau der Bildungssprache benötigen (JEUK 2010, S. 54).

Die Benachteiligung der DaZ-Kinder im Vergleich zu DaM-Kindern möchten wir an folgenden Qualifikationen konkreter darstellen:

2. Qualifikationsfächer

- **Semantische Qualifikation**

DaM-Kinder verfügen zur Zeit des Schuleintritts über einen Verstehenswortschatz von 10000 bis 14000 Wörtern, während der aktive Wortschatz (Mitteilungswortschatz) bei 5000 bis 9000 Wörtern liegt (APELTAUER, S. 308). DaM-Kinder haben also einen mehr oder minder umfangreichen und differenzierten Wortschatz, wenn sie eingeschult werden.

DaZ-Kinder verfügen bei der Einschulung über einen wesentlich geringeren Wortschatz im Deutschen, denn sie kommen meist erst im Kindergarten in Kontakt mit der deutschen Sprache. Trotzdem wird laut der Forderung im neuen Regierungsprogramm („Deutsch vor Schuleintritt“; „Deutsch vor Regelunterricht“) erwartet, dass diese Kinder mit Hilfe von kurzfristigen Sprachfördermaßnahmen das nachholen können, was DaM-Kinder im Zeitraum von sechs Jahren erworben haben.

Um die Absurdität solcher Erwartungen plausibel zu machen, stelle man sich vor, dass Lehrkräfte einer schulischen Fremdsprache (z. B. Englisch oder Französisch) die Sprachkompetenzen ihrer Schüler/innen nach ein, zwei Jahren daran messen, was gleichaltrige französische oder britische Kinder und Jugendliche in ihren Erstsprachen verstehen und sprechen können.

Auch am Ende der Grundschulzeit werden noch große lexikalische Lücken festgestellt. Ein geringer Wortschatzumfang hat jedoch unmittelbare Auswirkungen auf das Textverstehen. Bereits drei bis fünf Prozent unverstandener Wörter in einem Text reichen, um das Textverstehen zu blockieren.

In erziehungswissenschaftlichen Studien wurde wiederholt der Nachweis erbracht, dass schlechte schulische Leistungen mit einem geringen Wortschatz und gute Leistungen mit einem großen Wortschatz korrelieren (APELTAUER, S. 309; NIEBUHR-SIEBERT/BAAKE, S. 82). Es ist evident, dass DaZ-Kinder auch in dieser Hinsicht klar benachteiligt sind.

Ab dem zweiten Schuljahr werden im Durchschnitt 2500 neue Wörter pro Jahr eingeführt, das heißt, pro Woche müssen die Schüler/innen allein im Deutschunterricht etwa 70 Wörter aufnehmen. Davon werden jedoch nur rund 250 Wörter explizit erklärt. Das bedeutet, dass Wortschatzarbeit im Regelunterricht weitgehend beiläufig, implizit und unsystematisch erfolgt. Für DaZ-Kinder hat dies weitreichende Folgen, denn sie werden durch solche Vorgehensweise an der Entfaltung ihres Wortschatzes „behindert“. Weil ihnen von Schulbeginn an auch viele Basiswörter fehlen – deren Kenntnisse werden von Lehrkräften meist stillschweigend vorausgesetzt – fällt DaZ-Kindern selbstständiges Erschließen von Wortbedeutungen immer schwerer (APELTAUER, S. 314).

- **Morphosyntaktische Qualifikation**

Auch der Erwerb der Morphosyntax dauert – analog zu DaM-Kindern – einige Jahre und ist nach 2 Jahren Kindergarten und/oder einem Vorschuljahr keinesfalls mit dem Niveau gleichaltriger DaM-Kinder vergleichbar.

Wenn ein etwa fünfjähriges DaM-Kind die Grammatik des Deutschen erworben hat, sind auch die Kasus-, Genus- und Numerusformen sowie die Konjugationsformen der Verben zum größten Teil erworben. DaM-Kinder haben also im Vorschulalter bereits eine implizite Grammatik ausgebildet; sie wissen intuitiv, was für eine Wortart oder welche Flexions-Form an einer bestimmten Stelle im Satz stehen kann. Natürlich werden bis weit in die Grundschulzeit hinein immer wieder Fehlbildungen festgestellt, vor allem bei starken Dialektsprechern. Dies wirkt sich aber selten negativ auf die schulische Bildung aus, denn die fehlenden Formen werden während der Grundschuljahre meist problemlos erworben. (JEUK, S. 67)

DaZ-Kinder benötigen etwa ein bis vier Jahre, bis sie die elementare Syntax (Satzbau) des Deutschen erworben haben. Wesentlich länger hingegen dauert die Aneignung der Morphologie (Wort- und Formenbildung).

DaZ-Schüler/innen bereiten z. B. Genus- und Kasuszuweisung, Präpositionen, Deklination, unregelmäßige Verben, Artikeldeklination, Formen der Pluralbildung, Personal- und Possessivpronomen und Adjektivdeklination Schwierigkeiten, meist über die gesamte Dauer des Zweitspracherwerbs (6 bis 8 Jahre) hinweg (NIEBUHR-SIEBERT/BAAKE, S. 84).

- **Literale Qualifikation**

Ein Großteil der DaZ-Schüler/innen schneidet bei den Tests zu Lesekompetenzen (PISA usw.) im Verhältnis schlechter ab als ihre DaM-Mitschüler/innen. Um diese Leistungsdifferenzen erklären zu können, müssen die sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen beim Schriftspracherwerb in den Fokus genommen werden.

DaM-Kinder kennen aufgrund von literalen Erfahrungen (Vorlesen, Reime, Lieder etc.) textstrukturelle Phänomene und haben kulturelle Erfahrungen (Weltwissen).

Studien zeigen, dass die meisten Migrantenkinder zu Hause wenig Erfahrung mit Literalität machen. Die Eltern selber lesen wenig, es wird wenig vorgelesen und die generelle Bedeutung von Schreiben und Schrift ist in vielen Familien mit Migrationshintergrund kaum vorhanden. Dies ist jedoch nicht nur mit Bildungsferne zu erklären, sondern hat auch kulturbedingte Hintergründe. Während unsere Kultur wesentlich durch Schrift geprägt ist, hat in anderen Kulturen die gesprochene Sprache eine größere Bedeutung als das geschriebene Wort.

Auch das Vorhandensein von Büchern in der Erstsprache ist keine Selbstverständlichkeit. Zudem erschweren zumeist beengte Wohnverhältnisse das ruhige Betrachten bzw. Lesen eines Buches.

DaZ-Schüler/innen durchlaufen den Schriftspracherwerb also unter erschwerten Bedingungen und zudem in einer Sprache, die sie erst schwach entwickelt haben (siehe auch Punkt 1).

DaM-Kinder hingegen lernen das Lesen und Schreiben in einer Sprache, „in der sie über voll ausgebildete sprachlich-kommunikative Fähigkeiten verfügen“ (SCHULTE-BUNERT, 134).

3. „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“

Während DaZ-Schüler/innen in ihrem mündlichen Sprachgebrauch schon nach relativ kurzer Zeit kompetent wirken können, fallen sie in ihren schriftlichen Leistungen oft ab. Als Ursachen für die offensichtliche Diskrepanz hat Werner

Knapp² Lücken im Wortschatz, in der Morphologie und Syntax, in der Orthografie, der Textsortenkenntnis sowie in einer fehlenden Automatisierung ausgemacht. Für dieses Phänomen hat Knapp den Begriff „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“ geprägt.

Nicht erst in der Sekundarstufe, sondern bereits auf der Grundstufe bereitet DaZ-Kindern die Schriftsprache Schwierigkeiten.

Dies bleibt in den ersten zwei Schuljahren weitgehend unentdeckt. Gegen Ende der zweiten und in der dritten Schulstufe berichten Lehrkräfte, dass die DaZ-Kinder „in ein Loch fallen“ und plötzlich große Schwierigkeiten mit den schulischen Anforderungen bekommen. Mögliche Gründe dafür, dass diese Problematik so lange verborgen bleibt bzw. für die falsche Kompetenzeinschätzung:

- Mündliche Gespräche lassen die Korrektheit meist hinter den Inhalt treten.
- Häufige Ja- und Nein-Fragen seitens der Lehrer/innen vermitteln das Gefühl, dass die DaZ-Schüler/innen alles verstanden hätten.
- Vermeidungsstrategien seitens der Schüler/innen (undeutliche Aussprache, Verschlucken von Endungen, schnelles Sprechtempo) erschweren den Lehrkräften das Wahrnehmen der sprachlichen Probleme.

Mit den verschieden stark ausgeprägten Sprachkompetenzen hat sich auch Jim Cummins, ein kanadischer Professor, auseinandergesetzt. Seine Unterscheidung zwischen *bics* (alltagssprachliche Kompetenzen) und *calp* (kognitiv anspruchsvollere Schul- und Bildungssprache) ist bis heute richtungsweisend und erklärt diese Diskrepanz. *Bics*³ ist kognitiv weniger anspruchsvoll als *calp*⁴. Während bei *bics* keine Kontextinformationen erklärt werden müssen, weil es sich um Alltagsdialoge, die face-to-face stattfinden, handelt, müssen in Kommunikationssituationen, die *calp* erfordern, alle Kontextinformationen versprachlicht werden.

² Deutscher Pädagoge und Rektor der PH Weingarten. Er forschte zur Didaktik im Fach Deutsch, insbesondere zu den Themen Textproduktion, Zweitspracherwerb, Zweitsprachdidaktik und Sprachförderung sowie Erzählen.

³ **BICS** (Basic Interpersonal Communicative Skills): Dies sind grundlegende konversationelle Sprachfertigkeiten, die die Grundlage für die Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch bilden.

⁴ **CALP** (Cognitive Academic Language Proficiency): Diese auch als „literacy-related skills“ (schriftsprachliche Sprachfertigkeiten) bezeichnete kognitiv-akademische Sprachprofizienz bildet die Grundlage für die Manipulation von Sprache in dekontextualisierten „akademischen“ Situationen und im Umgang mit Schriftsprache. Sie beinhaltet, dass ein Schüler in der jeweiligen Sprache denken und sich mit ihrer Hilfe Lernstoff aneignen kann (https://de.wikipedia.org/wiki/Jim_Cummins#BICS_und_CALP)

Man kann diese unterschiedlichen Kompetenzen auch mit konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit beschreiben.

Für den Erwerb Alltagssprachlicher Kompetenzen benötigen Schüler/innen bei ausreichendem Sprachangebot ein halbes Jahr bis zwei Jahre Zeit. Dann sind sie in der Lage, informelle Situationen (Gespräche mit Freunden, Familie, Schulkolleg/innen, Lehrer/innen usw.) sprachlich gut zu bewältigen.

Für diesen Aufbau der schul- bzw. bildungssprachlichen Kompetenzen benötigen Kinder in ihrer Zweitsprache zwischen fünf und zehn Jahren Erwerbszeit. (NIEBUHR-SIEBERT/BAAKE, S. 160 - 162)

Ursachen, warum sich Schwierigkeiten in der Zweitsprache verstärken:

- **Zunahme der schriftlichen Anteile:** Lesetexte und produktive Texte werden länger, schriftliche Aufgaben und Arbeitsanweisungen nehmen zu. Die Schriftsprache bereitet gegenüber der gesprochenen Sprache erhebliche Schwierigkeiten. Bei nicht voll ausgebildeten Sprachkenntnissen sind DaZ-Kinder überfordert
- **Komplexer werdende Schriftsprache:** Während in den ersten beiden Schuljahren Sätze mit einfachen grammatischen Formen geschrieben und gelesen werden, die Progression flach ist und es viele Wiederholungen gibt, beinhalten die Texte ab der dritten Schulstufe zunehmend komplexere syntaktische und morphologische Strukturen. Das Verfassen eigener Texte eist ebenfalls eine komplexe Aufgabe (z. B. konzeptionelle, innersprachliche und motorische Prozesse). Sobald die Schriftsprache einen höheren Komplexitätsgrad erreicht, verstärken sich auch die Schwierigkeiten bei den DaZ-Schüler/innen.
- Während die **Unterrichtssprache** zu Beginn der Grundschulzeit überwiegend der Alltagssprache entspricht, wird sie ebenfalls zunehmend konzeptionell schriftlich, vorgegeben durch den Lehrstoff. Um diese elaboriertere Sprache der Lehrer/innen und das Gemeinte exakt zu verstehen, brauchen die Schüler/innen gute morphologische und syntaktische Kenntnisse. Diese fehlen aber den meisten DaZ-Schüler/innen, weil der Erwerb dieser sprachlichen Kompetenzen – wie erwähnt – fünf bis zehn Jahre dauert.

- Schwierigkeiten bei der **Begriffsbildung**: Während zu Beginn der Schulzeit die Begriffe noch konkrete Gegenstände und Vorgänge benennen, verändert sich das im Laufe der Grundschulzeit drastisch. Es vollzieht sich ein Prozess der zunehmenden Komplexität und Abstraktheit der Begriffsbildung. Dazu gehören auch die Komposita, wie sie vor allem im Sachunterricht der dritten und vierten Schulstufe vorkommen: *Wasserversorgung, Industrie, Grundwasser, Gemeinde, Bürger, Hausanschlüsse, aufbereiten, transportieren usw.*
DaZ-Kinder haben nicht nur mit der Komplexität von Begriffen Probleme. Sie kennen einige Wörter schlichtweg aus ihrer Kultur nicht, weil sie dort keine Rolle spielen (KNAPP, S. 33)

Fazit

Bei einer beträchtlichen Anzahl von Kindern, die in Österreich eingeschult werden, reichen weder der Wortschatz noch die morphologischen, syntaktischen und textuellen Strukturen aus, um die gleichen Bildungschancen zu haben wie Schüler/innen mit DaM. Trotz jahrelanger Teilnahme am Regelunterricht mangelt es in der Sekundarstufe vielen DaZ-Kindern noch immer an ausreichenden Sprachkompetenzen (KNAPP, 1999).

Die Forderungen im Regierungsprogramm: „Deutsch vor Schuleintritt“ bzw. „Deutsch vor Regelunterricht“ beziehen sich ausschließlich auf die alltagssprachlichen Kompetenzen. Denn schul- bzw. bildungssprachliche Kompetenzen - und diese sind für den Bildungserfolg ausschlaggebend - werden sukzessive und in enger Verknüpfung mit dem Fachlernen erworben!

4. Schlussfolgerungen

Die bildungspolitischen Vorhaben in Bezug auf Schüler/innen mit anderen Erstsprachen greifen aufgrund der vorangegangenen Ausführungen zu kurz und bzw. sind nicht zielführend, da sie den sprachwissenschaftlichen, DaZ-pädagogischen und pragmatischen Erkenntnissen widersprechen.

In einer effizienten und nachhaltigen Sprachförderung geht es um einen systematischen Aufbau der besonderen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten, die immer wichtiger werden, je weiter eine Bildungskarriere voranschreitet. Die DaZ-Schüler/innen benötigen daher eine unterrichtsbegleitende Sprachförderung über einen Mindestzeitraum von 4 bis 6 Jahren. In der internationalen Forschung ist man sich einig, dass mehrsprachige Schüler/innen eine zusätzliche Sprachförderung über die gesamte Schulzeit hinweg benötigen (REICH, S. 41).

Wir ersuchen Sie, das Kontingent für die Sprachförderung nicht mit der Anzahl der außerordentlichen Schüler/innen zu verknüpfen, sondern im Sinne dieser Stellungnahme *allen* DaZ-Schüler/innen (ao. *und* o. Status) über mehrere Jahre – je nach Sprachkompetenzprofil – eine intensive oder begleitende DaZ-Förderung zukommen zu lassen. Das unterrichtsbegleitende Sprachstands-Diagnoseinstrument USB DaZ kann hierbei sowohl als Zuweisungsverfahren als auch als förderdiagnostisches Verfahren zur Verwendung kommen.

Literatur:

APELTAUER, Ernst: Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ulrich, W.: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache*. 4. Aufl. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2017.

JEUK, Stefan: *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2010.

KNAPP, Werner: *Verdeckte Sprachschwierigkeiten*. In: *Grundschule* 5/1999

MICHALAK, M. / KUCHENREUTHER, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2015.

NIEBUHR-SIEBERT, Sandra & BAAKE, Heike: *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung*. Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2014.

REICH, H.H. u. a.: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport 2002.

SCHULTE-BUNERT, Ellen: Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Michalak, M. / Kuchenreuther, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 3. Aufl. Schneider Verlag: Baltmannsweiler 2015. S. 129-153).