

Bildung und Erziehung



JANINE SCHRANZ / NZZ

Sprachförderung ist eine Kernaufgabe der Volksschule. Die Effizienz des Schweizer Bildungssystems in diesem Punkt wurde indes durch die ersten Ergebnisse der internationalen Pisa-Studie kurz nach der Jahrtausendwende stark in Frage gestellt. Der Befund rüttelte auf und führte zu einer Reihe von Massnahmen und Programmen zur Sprachförderung. Doch wie aussagekräftig war die Studie überhaupt, und hat man die richtigen Schlüsse gezogen?

Die Sprache im Zentrum

Von Urs Bühler

Wer Gelesenes weder richtig zu verstehen noch zu interpretieren vermag und im eigenen sprachlichen Ausdruck rudimentär bleibt, gerät in unserer Gesellschaft schnell unter die Räder. Entsprechend laut schrillten die Alarmglocken, als vor zehn Jahren erste Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie Pisa erschienen: Im Leseverständnis schnitt das Schweizer Bildungssystem schlecht ab. Ein erschreckend hoher Anteil – rund ein Drittel der geprüften Schulabgänger – hatte den Inhalt selbst simpler Texte nicht erfasst.

Die jüngsten Pisa-Ergebnisse stimmen zuversichtlicher. Tatsächlich hat sich im dazwischenliegenden Jahrzehnt einiges getan in der hiesigen Schullandschaft. Es ist mancher Kampf um Sprachförderung ausgefochten worden, nicht nur zur Rolle des Hochdeutschen im Kindergarten, die manche Kantone im Zuge der ersten Pisa-Ergebnisse gestärkt hatten. Auch die Förderung im Krippenbereich hat sich zum thematischen Dauerbrenner entwickelt. Und die Situation von Migrantenkindern, deren Bildungschancen sich als ungerechtfertigt tief erwiesen hatten, ist zum Teil systematisch verbessert worden.

Die positive Entwicklung im Pisa-Spiegel, gerade auch was Zugewanderte betrifft, scheint die eingeschlagenen Wege zu rechtfertigen. Doch was war wirklich ausschlaggebend – und was braucht es, um nicht stehenzubleiben? Fragen dieser Art werden in dieser Beilage von Fachleuten beleuchtet, wobei auch Themen wie die Vor- und Nachteile eines zweisprachigen Umfelds oder die Bedeutung der Sprachkompetenz in nichtsprachlichen Fächern einfließen. Als eine Essenz der Beiträge lässt sich herausdestillieren, dass gerade Sprachförderung nur dann nachhaltig erfolgreich sein kann, wenn alle an der Erziehung beteiligten Akteure mitziehen.

INHALT

Was Pisa (nicht) bewirkte

Schüler, die bei der jüngsten Pisa-Studie getestet wurden, hatten bei der ersten gerade ihre Schullaufbahn begonnen. Profitierten sie von einem Schub?

Seite 3

Migrantenerlern im Kurs

Besuch im Zürcher Programm Eldis, bei dem fremdsprachige Eltern im Schulhaus ihre Deutschkenntnisse verbessern und das Bildungssystem kennenlernen.

Seite 5

Kindergarten im Kreuzfeuer

Der Streit um Hochdeutsch und Dialekt im Kindergarten zielt an eigentlichen Problemen und Möglichkeiten vorbei.

Seite 6

Sprach- und Fachkompetenz

Das Fördern von spezifischem Textverständnis sollte vermehrt auch zum Lehrplan einzelner Sachfächer gehören.

Seite 6

Umgang mit Legasthenie

Der sogenannte Nachteilsausgleich soll faire Bedingungen für legasthenische Schüler im Unterricht und an Prüfungen bringen. Hierzulande präsentiert sich das Ganze als Flickwerk.

Seite 7

Verantwortlich für diese Beilage:

Redaktion: Urs Bühler, Walter Hagenbüchle.
Bilder: Janine Schranz.

Sprachförderung nach Pisa

Was das Bildungswesen und die Forschung aus den Resultaten der internationalen Vergleichsstudie lernen können

Resultate der Pisa-Studien zeigen, dass das Schweizer Schulsystem ganz besonders in Leseförderung investieren sollte. Es gibt erfolgversprechende Ansätze.

Andrea Bertschi-Kaufmann

Die wohl grösste Herausforderung von Bildungssystemen ist das Ziel, allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen zum Lernen und zur Entwicklung von Kompetenzen zu bieten. Inwieweit man dieses Ziel erreicht, wird danach beurteilt, ob alle Mitglieder über ausreichende und für den weiteren Bildungszugang wichtige Basiskompetenzen verfügen und welche Rollen dabei zum einen die familiären Lebensverhältnisse und zum anderen die Bildungsangebote spielen. Essenzielle Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ist die sprachliche Bildung. Konkret wird darunter der Aufbau von Sprachfähigkeiten verstanden, mit denen die Heranwachsenden eine Begrifflichkeit für die Einordnung ihrer Erfahrungen erwerben, sich an Kommunikation beteiligen können und dank denen sie Zugang zu vielerlei Informationen und zur weiteren Bildung haben.

Mitgliedschaft für Gesellschaft

Moderne Gesellschaften tragen in aller Regel dafür Sorge, dass die heranwachsende Generation die Kompetenzen erwirbt, die für die soziale und kulturelle Teilhabe der Einzelnen am gesellschaftlichen Leben und für die Fortentwicklung der Gesellschaft als Ganzes erforderlich sind. Die Sozialforschung spricht hier von «Mitgliedschaftsentswürfen», welche die verschiedenen an der Sozialisation beteiligten Instanzen an die Heranwachsenden herantragen. Und sie spricht von den «Mitgliedschaftsangeboten», die von den Instanzen gemacht werden, um der jungen Generation die kompetente Teilhabe an der Gesellschaft zu erleichtern. Für die Sprache sind diese Sozialisationsinstanzen vor allem die Familie und die Schule. Lesen gilt als Kernbereich sprachlicher Bildung in einer auf schriftliche Kommunikation ausgerichteten Gesellschaft, einschliesslich der rasanten Entwicklung elektronischer Schriftmedien. Auf das Lesen hat sich, nebst dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich, die OECD mit ihren internationalen Vergleichsstudien (Pisa) denn auch konzentriert, und die periodischen Ergebnisse beschäftigen die Bildungspolitik und die Bildungspraxis seit gut zehn Jahren.

Der Stand der Leseleistung in der Schweiz ist bekannt: Er liegt im Durchschnitt aller beteiligten Länder, ist also leidlich und entspricht in zu geringem Masse den zunehmend hohen Anforderungen, die weiterführende Schulen auf der Sekundarstufe II, Berufsausbildungen und Betriebe sowie die Weiterbildung stellen. Dabei ist die Kopplung von sozialer Herkunft und erreichten Kompetenzen in der Schweiz nach wie vor sehr stark. Zwar wurde über die 9 Jahre zwischen den Pisa-Studien 2000 und 2009 der Abstand der Migrantinnen und Migranten zu den in der Schweiz aufgewachsenen Jugendlichen systematisch reduziert, wenn auch keineswegs aufgehoben. Darauf wiesen die Presseberichte zu den Ende 2010 publizierten Pisa-Ergebnissen von 2009 denn auch konzertiert hin. Immerhin also haben jene Massnahmen, welche die Schulen zur Förderung und Integration von mehrsprachigen Kindern ergriffen haben, ihre Wirkung nicht verfehlt.

Die Nachteile jedoch, die mit niedrigem sozialem Status der Familie einhergehen – oft in Kombination mit Migrationshintergrund –, sowie die Problematik, dass sich Knaben besonders mit dem Sprachenlernen und Lesen deutlich schwerer tun als Mädchen, konnten bis anhin nicht entschärft werden. Nach wie vor ist eine erhöhte Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für den Sprachentwicklungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler



Auf verschiedensten Wegen fügt sich das Chaos der Buchstaben im Verlauf der Entwicklung zur individuellen Sprache.

ebenso angezeigt wie das Einplanen von genügend Zeit für die Sprachförderung. Darauf verweisen auch andere Studien, beispielsweise die dreijährlichen Lernstandserhebungen in Deutsch und Mathematik bei Primarschulkindern. Das Problem besteht weiterhin. Nach wie vor gibt es einen Anteil von knapp 17 Prozent sehr schwacher Leserinnen und Leser unter den Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit. Sie stammen in der Regel aus bildungsfernen Elternhäusern und sind mehrheitlich männlich. Zudem liest gut die Hälfte der Schweizer Jugendlichen gemäss ihren eigenen Angaben nicht gerne und kaum je freiwillig.

Von anderen lernen

Im Hinblick auf eine verbesserte Sprachförderung in unserem Land ist die internationale Perspektive interessant, unter welcher die von Pisa festgestellten Leistungen und ihre Zusammenhänge von der Bildungsforschung diskutiert werden. Die Dauer des Kindergartenbesuchs hat einen statistisch deutlich sichtbaren Einfluss auf den späteren Schulerfolg, wobei die Fördereffekte sowohl für den allgemeinen kognitiven Bereich als auch für den Spracherwerb beobachtet werden. Sprachentwicklung, Vorstellungsbildung und kognitive Entwicklung stehen in wechselseitiger Beziehung und sind sehr weitgehend abhängig von einer kontinuierlich anregenden Umgebung. Können entsprechende Angebote freiwillig genutzt werden, so sind es zum Beispiel in Deutschland vorwiegend Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen, die ihre Kinder davon Gebrauch machen lassen. Damit öffnet sich die Schere zwischen sozialer Placierung und Bildungschancen bereits in frühen Bildungsjahren.

Mehrere Kantone streben deshalb an, mit einer in Kindertagesstätten und Spielgruppen institutionell verankerten Sprachförderung ähnlich günstige Ausgangslagen für alle Kinder zu schaffen. Einer der Wegbereiter ist Basel-Stadt mit der Massnahme «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten», von der sämtliche Kinder mit verzögerter Entwicklung in der deutschen Sprache profitieren sollen. Zur Massnahme gehören eine sprachbezogene Ausbildung der Förderpersonen einerseits und die systematische Beobachtung der Lernfortschritte sowie der Wirksamkeit der Förderung andererseits. Eine institutionelle Sprachförderung bereits für 3-Jährige – dies bestätigen Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum – ist nachhaltig, sie erleichtert die Integration im Kindergarten und

den späteren Übergang in die Schule.

In diesen Zusammenhang gehört auch die in der Schweiz in letzter Zeit wiederum lebhaft und kontrovers geführte Diskussion über die Sprachwahl im Kindergarten: Mundart oder Hochdeutsch? Die verkürzte Frage trifft die Förderpraxis im Kindergarten insofern nicht, als man in den Deutschschweizer Kantonen zwar mit Nuancen, im Grundsatz aber weitgehend einhellig von einem situativ passenden Gebrauch beider Sprachformen ausgeht. Dass im Kindergarten nicht nur, aber auch Hochdeutsch gesprochen wird, hat seinen Grund zum einen in der Vorbereitung auf die Schriftsprache, in der auch Geschichten vorgelesen und Lieder gesungen werden. Zum anderen geht es um die Integration fremdsprachiger Kinder, die zusammen mit ihren Eltern oft über das Hochdeutsche Zugang zu unserer dialektalen Umgebungssprache finden.

Weiter führt der Ländervergleich zur Erkenntnis, dass eine Aufteilung in die verschiedenen Leistungszüge der Sekundarstufe I möglichst spät erfolgen soll, dass eine Orientierung an Standards und die entsprechende den individuellen Lernständen angepasste Förderung wirksamer sind als selektionierende Massnahmen. In Übereinstimmung damit hat man sich in der Schweiz für eine durchwegs sechsjährige Primarschule in harmonisierten Schulstrukturen entschieden, zudem für die Vorgabe von Basisstandards für Kernbereiche des schulischen Lernens sowie für darauf abgestimmte sprachregionale Lehrpläne.

Sprachförderung mit Qualität

Pisa hat die Schule getroffen. Dies nicht nur deshalb, weil ihr mit den periodischen Ergebnissen Defizite vorgehalten wurden (solche waren bereits mit früheren Studien zutage getreten), sondern auch, weil die Massstäbe, anhand deren die fehlenden Kompetenzen festgehalten wurden, nicht im Einklang standen mit den Curricula, denen das Schulfach Sprache bis anhin gefolgt war.

Inzwischen ist «reading literacy» im Sinne von Pisa als Begriff populär geworden und hat dabei eine starke Wirkung entfaltet. Gemeint ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und zu nutzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In der englischen Literatur zu Pisa wird «reading literacy» als «reading to learn» verstanden. Lesen ist damit als eine soziale Handlungsfähigkeit noch deutlicher als in der deutschen Version akzentuiert.

Ein derart weit gefasstes Ziel verlangt von den Schulen entsprechende Schwerpunktsetzungen und von den Lernenden viel Einsatz. Es braucht das Engagement der Individuen, die für sich möglichst früh und dann kontinuierlich die Erfahrung machen, dass sich die Anstrengung des Textverstehens lohnt. Die Lesemotivation und das Lesevergnügen sind entscheidend für die Entwicklung von Lese- und Sprachfähigkeiten. Selbst Jugendliche, denen man dies aufgrund der sozialen Herkunft nicht zutraut, entwickeln eine rege Lesetätigkeit, wenn sie für ihren Umgang mit den Texten eine persönlich wichtige Funktion sehen – etwa mit anderen zu kommunizieren oder zu Informationen und in andere Welten zu gelangen. Es ist die Erfahrung von Sinn, die Heranwachsende beim Lesen und Sprachenlernen in der Schule vor allem anderen machen müssen.

Für die Förderpraxis in den Schulen folgt aus solchen Erkenntnissen die Bezugnahme auf die Interessen von Kindern und Jugendlichen, aber auch eine Fokussierung auf die wichtigsten Ziele sprachlicher Bildung – unter anderem auf das Verstehen von Texten, die für das Lernen und Weiterlernen gebraucht werden. So verbindet sich sprachliche Bildung auch stark mit dem Lernen in den Schulfächern und ist Kernaufgabe der Schule insgesamt, nicht nur des Fachs Sprache oder Deutsch. Als besondere Aufgabe des Deutschunterrichts bleibt, Zugang zur «schönen» Literatur zu verschaffen, zu den individuell und kulturell bedeutsamen Texten. Trainingsprogramme zum Erwerb grundlegender Kompetenzen und solche zur Bewältigung der je besonderen Anforderungen verschiedener Fachtexte und schliesslich der Zugang zu den kunstvoll gestalteten Sprachwelten der Poesie – sie alle gehören zum «Mitgliedschaftsangebot», das gute Schulen machen. Entsprechende Lehrmittel werden laufend bereitgestellt.

Es bleibt die Frage nach den feststellbaren Wirkungen. Von der Bildungsforschung wird deshalb zu Recht verlangt, dass sie vermehrt in Erfahrung bringt, welche Art der Aufgabenstellung und des Trainierens die gewünschten Wirkungen bei vielen Schülerinnen und Schülern und insbesondere für deren Leistungszuwachs hat. Auf solche Orientierungen ist die Praxis angewiesen, wenn sie Sprachförderung angedenkt und im Sinne grösstmöglicher Bildungsgerechtigkeit effektiv gestalten will.

Andrea Bertschi-Kaufmann leitet das Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der FH Nordwestschweiz und lehrt an der Uni Basel.

Lesen Schüler dank Pisa besser als vor zehn Jahren?

Die positive Entwicklung der Schweizer Resultate und der mögliche Zusammenhang mit den ausgelösten Fördermassnahmen

Die jüngsten Pisa-Ergebnisse stehen unter einem speziellen Stern: Als die Schullaufbahn der getesteten 15-Jährigen begonnen hat, stand die Schweiz unter dem Schock erster Zwischenresultate. Was brachte die damals ausgelöste Aufbruchstimmung?

Urs Moser

Der internationale Schulleistungsvergleich Pisa liefert den teilnehmenden Ländern eine Fülle von Informationen, die in Anbetracht der steigenden Anzahl von Vergleichsländern und der zunehmenden Komplexität der Studie ohne aufwendige Recherche kaum mehr schlüssig interpretiert werden kann. Waren es beim ersten Durchgang im Jahr 2000 noch 41 Länder, die ihre Jugendlichen einem Test im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften unterzogen, so nahmen 9 Jahre später bereits 65 Länder teil. An der Spitze der Pisa-Rangliste liegen nun vor allem ostasiatische Länder, die den europäischen zum Teil weit voraus sind. Es entsteht der Eindruck, als lägen die europäischen Länder auf einmal deutlich näher beieinander, als bis anhin angenommen – abgesehen von Finnland, das keinen Vergleich zu scheuen braucht. Mit der zunehmenden Anzahl von Erhebungen rücken indessen je länger, je mehr die Entwicklungen der Länder in den Fokus. Und weil die Schweiz vor 9 Jahren eher tief gestartet ist, kann der Blick auf die Trendperspektive für unsere Schulen durchaus vorteilhaft ausfallen.

Jeder findet, wonach er sucht

Die zunehmende Ergebnisvielfalt macht aber eine Beurteilung der Schweizer Pisa-Ergebnisse nicht einfacher. Die Menge an Informationen führt dazu, dass jeder findet, wonach er sucht. Insofern erstaunt es nicht, dass die Resultate der Schweiz zum Teil sehr unterschiedlich beurteilt werden. Wer den Blick auf den Anteil der schwachen Leserinnen und Leser richtet, gelangt zum Schluss, dass sich die Lesekompetenzen der

15-Jährigen während der letzten 9 Jahre verbessert haben: Dieser Anteil ist statistisch signifikant gesunken, von 20,4 Prozent auf 16,8 Prozent. Wer sich hingegen am Mittelwert der Schweiz orientiert, gelangt eher zu einer ernüchternden Bilanz: Die Lesekompetenzen der 15-Jährigen haben sich in diesem Zeitraum statistisch nicht signifikant verändert. Der Anteil an kompetenten Leserinnen und Lesern ist in der Schweiz seit der ersten Erhebung eher etwas kleiner geworden. Nicht verändert hat sich zudem der enge Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen und den Leseleistungen. Das Lesen gehört immer noch zu jenen Kompetenzen, auf welche die Schule vergleichsweise geringen Einfluss hat.

Der Schlüssel zum Erfolg in der Pisa-Studie scheint in der Schweiz noch nicht gefunden zu sein, denn immer noch gibt es Länder – auch europäische –, deren Jugendliche am Ende der obligatorischen Schulzeit deutlich besser lesen als hiesige. Die dezent positiven Meldungen im Dezember 2010 beruhen vor allem darauf, dass der Abstand der schwachen Leser zu den guten geringer geworden ist. Genauer betrachtet, sind es zwei Gruppen, die für die Erfolgsmeldung sorgten. Zum einen haben die fremdsprachigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgeholt, obwohl ihr Anteil sogar leicht zugenommen hat. Zum andern ist der Anteil schwacher Leserinnen um 4,3 Prozent, jener schwacher Leser um 2,6 Prozent zurückgegan-

gen: 22 Prozent der Jungen, aber nur 11 Prozent der Mädchen verfügen mit 15 Jahren über ungenügende Lesekompetenzen. Die vergleichsweise schlechten Lesekompetenzen der Schweizer Jugendlichen haben ein Geschlecht.

Abnehmende Lesefreude

Die Aufschlüsselung der Ergebnisse macht eines deutlich: Erklärungen liefern die allgemeinen und einfach zu kommunizierenden Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs keine. Viele Interpretationen entpuppen sich bei näherem Hinschauen schnell einmal als gewagt oder gar als hinfällig. Zu dieser Kategorie gehört streng genommen auch die Erklärung,

dass die leicht besseren Ergebnisse der 15-Jährigen bei Pisa 2009 auf die vielen Massnahmen zur Leseförderung zurückzuführen sind, die nach dem Pisa-Schock im Jahr 2001 gestartet wurden. Zwar spricht einiges für die Wirksamkeit der Programme, denn der Fokus der Leseförderung lag vor allem auf jenen Jugendlichen, deren Lesekompetenzen als ungenügend eingestuft wurden. Eher skeptisch stimmt in diesem Kontext hingegen der statistisch signifikante und bedeutsame Rückgang der Lesemotivation bei Schweizer Jugendlichen. Weshalb nimmt die Freude am Lesen ab, wenn in der Schule doch wesentlich mehr als früher fürs Lesen getan wird? Nur noch 55 Prozent der 15-Jährigen lesen heute zum Vergnügen, also auch dann, wenn sie nicht zum Lesen gezwungen werden. Vor 9 Jahren lag dieser Anteil bei 65 Prozent.

Aufgrund der immer geringeren Freude am Lesen erstaunt es, dass die Schweizer Ergebnisse 2009 nicht schlechter ausfielen. Denn wer viel und gerne liest, liest besser, und wer besser liest, liest viel und gerne. Von daher spricht eben doch einiges dafür, dass die vielen Massnahmen zur Leseförderung etwas bewirken. Die Lesekompetenzen wurden nicht schlechter, obwohl die motivationalen Voraussetzungen dafür klar ungünstiger wurden. Nicht immer ist das Lernen mit Freude verbunden. Manchmal sind es ganz andere Gründe, weshalb Jugendliche lernen – nicht zuletzt das Wissen darüber, dass Lesekompetenzen die Chancen für eine erfolgreiche Berufswahl massiv erhöhen. Diese Aussage gehört zwar zur Kategorie der Vermutungen, was sie aber nicht weniger wertvoll macht als die Fülle von Informationen zu den Lesekompetenzen der 15-Jährigen. Weshalb genau diese Kompetenzen hierzulande eher besser als schlechter werden, lässt sich kaum mit hinreichender Sicherheit erklären. Deshalb die von Pisa ausgelöste Aufbruchstimmung nicht zu nutzen und auf Massnahmen zur Leseförderung zu verzichten, wäre allerdings fahrlässig.

Urs Moser leitet das Institut für Bildungsevaluation in Zürich und ist Mitglied der nationalen Pisa-Projektleitung.



Die Pisa-Studie attestiert dem Schweizer System Fortschritte – doch mancher Interpretationsansatz entpuppt sich als hinfällig.

Möglichkeiten der Sprache entdecken

Frühe Förderung als Wegbereitung für die gesamte Bildungslaufbahn

Bildungsansprüche erfassen mehr und mehr auch vorschulische Stätten. Um eine gute Basis zu legen, müssen Eltern und Institutionen zusammenspannen.

Heidi Simoni

Was ein Kind in seinem familialen Umfeld ab Geburt erlebt, scheint für seine Bildungsbiografie wichtiger zu sein als alles andere. Besonders bedeutsam sind die in den ersten Lebensjahren erworbenen sprachlichen Kompetenzen, die Vertrautheit des Kindes mit der Umgebungs- und Schulsprache sowie seine Gewandtheit im Umgang damit. Im Laufe einer typischen Schullaufbahn vergrössert sich der Abstand zwischen den schulischen Leistungen von Kindern aus mehr und solchen aus weniger privilegierten Familien weiter: Das Schulsystem vermag demnach sozial-familial begründete Unterschiede nicht auszugleichen.

Unterschiedliche Haltungen

Zugespielt lassen sich zur Bedeutung der Bildung in früher Kindheit zwei diametral gegensätzliche Haltungen finden. Die erste lässt sich in folgenden drei Kernaussagen zusammenfassen: Kleinkinder sollen von Bildungsansprüchen verschont werden. Der Ernst des Lebens beginnt noch früh genug. Ein familiäres Umfeld vermag den Bedürfnissen kleiner Kinder am besten und ausreichend gerecht zu werden.

Die zweite Haltung gründet auf der Überzeugung, dass das Lernpotenzial der frühen Kindheit für spätere, individuelle Karrierechancen wie auch mit Blick auf seine volkswirtschaftliche Bedeutung effizient(er) zu nutzen ist. Ein Kind sollte gemäss dieser Ansicht so früh wie möglich kognitiv, sprachlich, motorisch, künstlerisch gefördert werden. Manche Eltern investieren diesbezüglich sehr viel, andere nichts.

Im Spannungsfeld dieser beiden Extreme drehen sich manche Debatten im Kreis: etwa über die Gestaltung der Schuleingangsstufe, über obligatorischen oder freiwilligen Deutschunterricht für bestimmte Gruppen von Vorschulkindern, über den Sinn oder Unsinn frühkindlicher Bildung und Frühförderung, über gute und schlechte, zu ehrgeizige oder zu säumige Eltern.

Fachleute, Eltern und Entscheidungsträger, die sich eingehend mit den ersten Lebensjahren beschäftigen, liefern heute differenzierte Antworten auf die Herausforderungen: Jedes Kind ist hochmotiviert, sich ab Geburt mit der sozialen und materiellen Umwelt aktiv auseinanderzusetzen. Die Kernfrage lautet nicht, ob wir für oder gegen frühkindliche Bildung sind, sondern wie wir Kinder innerhalb und ausserhalb der Familie auf ihrem persönlichen Bildungsweg begleiten und unterstützen.

Krippen als Bildungsstätten

Fachleute und Institutionen des Frühbereichs widmen sich intensiv dem engen Verhältnis von frühkindlicher Bil-

dung, Betreuung und Erziehung und postulieren, dass sich Kindertagesstätten ihrer Bedeutung im Bildungssystem bewusst werden und sich zu Bildungseinrichtungen entwickeln sollten. In der deutschsprachigen Schweiz erprobt man zurzeit Ansätze, Tagesstätten darin im Alltag zu unterstützen («Bildungs- und Lerngeschichten» und «infans»). Als Grundsatz gilt dabei, dass die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse beachtet werden:

- Kleine Kinder versuchen mit all ihren Sinnen zu entdecken und zu verstehen. Lernen in der frühen Kindheit basiert auf Erfahrungen und vollzieht sich ausgesprochen ganzheitlich. Frühkindliche Bildung heisst selbst tätig sein, erkunden, beobachten und austauschen.
- Frühe Bildung findet im Lebensumfeld des Kindes und im Alltäglichen statt. Eine förderliche Umgebung bietet dem Kind Anregungen und Herausforderung. Frühes Lernen ist auf vertraute Beziehungen zu Erwachsenen und anderen Kindern angewiesen. Lektionen und Kurse zur Vermittlung von Wissen entsprechen kleinen Kindern nicht.
- Erwachsene sind «Bildungs- und Entwicklungsbegleiter», keine Trainer oder Instrukteure. Kindertagesstätten und Familie verbindet eine gemeinsame Verantwortung für die verlässliche Begleitung und Förderung des Kindes.

Die Erfahrungen des Marie-Meierhofer-Instituts für das Kind mit den «Bildungs- und Lerngeschichten» bestätigen, dass der Qualität der Gespräche zwischen Kind und Betreuungsperson eine Schlüsselrolle zukommt. Erwach-

sene müssen die Fragen der Kinder hören und selber Fragen stellen, die dem Kind helfen, Antworten zu finden. Beides ist bereits bei sehr kleinen Kindern möglich, klingt aber trivialer, als es ist. Auch ist die Kommunikation unter den beteiligten Erwachsenen höchst bedeutsam. Der am einzelnen Kind orientierte und alltagspraktische Ansatz der «Bildungs- und Lerngeschichten» erweist sich als sehr gut geeignet, mit sogenannten bildungsfernen Eltern in einen anregenden Austausch zu treten.

Familien sind Teil der Lösung

Die Erkenntnisse der Bildungsforschung weisen auf die enorme Bedeutung der Familie und nicht auf deren Versagen hin. Deshalb ist es wenig hilfreich, «schlechten» Familien den schwarzen Peter mit der Aufschrift «Chancenungleichheit» zuzuschreiben.

Vielmehr drängt sich die Frage auf, was Familien brauchen, damit sie ihre Kinder auf deren Bildungsweg konstruktiv begleiten können. Geringe Bildungschancen aufgrund sozial-familialer Benachteiligung lassen sich nicht umfassend durch Armut erklären. Entscheidend sind vielmehr mangelnde oder schlechte Erfahrungen der Eltern mit dem (hiesigen) Bildungssystem. Dies kann zu fehlenden oder falschen Erwartungen gegenüber den eigenen Kindern, zu Missverständnissen bezüglich ihrer eigenen Rolle sowie im Kontakt mit Lehrpersonen führen. Das ist fatal, weil der Erwartungshorizont der Eltern den Raum aufspannt, in dem Kin-

der sich entfalten können. Es lohnt sich, möglichst alle Eltern früh ins Bildungsboot zu holen. Wichtig dafür sind gute verständliche Informationen und ein alltagsnah gestalteter Austausch zwischen Bildungsinstitutionen und Familien.

Schlüssel zur Teilhabe

Grundlegend dürfte es zudem sein, Müttern und Vätern ihre Bedeutung für die gelingende Inklusion ihres Kindes bewusst zu machen. Unabhängig von formaler Bildung und Herkunftssprache verfügen fast alle Eltern über einen Schatz an Geschichten, Liedern, Reimen. Diese Erzählsprache ist eine zentrale Brücke zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frühe Sprachförderung sollte neben dem eigentlichen Spracherwerb den Weg in diese Vielfalt kultureller Kommunikationsformen eröffnen.

So können Kinder schon im Vorschulalter die Möglichkeiten des sprachlichen Austausches entdecken und Freude daran finden. Darauf bauen Projekte wie «Schenk mir eine Geschichte» des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien auf, mit verschiedenen Zielen: Kinder werden in ihrer Familie durch vielfältige Anregungen in der Erstsprache gefördert. Sie erleben die Eltern als Vorbilder im Umgang mit Sprache, einer wichtigen Kompetenz für den Bildungsverlauf. Und die Schwelle für den Besuch deutschsprachiger vorschulischer Einrichtungen wird gesenkt.

Heidi Simoni leitet das Zürcher Marie-Meierhofer-Institut.

Schritt für Schritt die Schwellenängste überwinden

Ein Kurs führt Migranteneltern in der Stadt Zürich an die deutsche Sprache und die Grundlagen des hiesigen Schulsystems heran

Als Knackpunkt beim Verbessern der Bildungschancen von Migrantenkindern gilt die Schwierigkeit, ihre Eltern zu erreichen. Diese können in Zürcher Volksschulhäusern das Bildungssystem kennenlernen und zugleich ihr Deutsch aufbessern.

Urs Bühler

Eine Kursteilnehmerin hat es soeben an die Wandtafel geschrieben, nicht ganz fehlerfrei, aber verständlich ausgedrückt: «Meine Kinder haben gern im Schwimmbad gehen jeden Tag wenn möglich, aber ich mag nicht.» Die gestellte Aufgabe ist, unterschiedliche Wünsche von Eltern und Kindern für die Gestaltung eines Familientags zu formulieren. Eine andere Mutter fasst ihre Sicht grundsätzlicher zusammen: «Ich möchte, dass meine Kinder mehr denken über die Zukunft.» Eine dritte wird im Gespräch eher politisch: «Meine Familie und ich sind eine kleine demokratische Gesellschaft.» Immer wieder werden die sieben Frauen vorwiegend arabischer Herkunft in dieser Vormittagsstunde auch Erziehungsprobleme schildern, die allen hiesigen Eltern bekannt sein dürften. Ihre Kinder läsen zu wenig, sie wollten lieber «gamen» oder fernsehen, klagt eine Mutter, die asiatische Wurzeln hat. Dabei sei sie selber mit so vielen Büchern aufgewachsen.



Setzen sich zugewanderte Eltern mit der hiesigen Sprache und dem Schulsystem auseinander, nützt das auch ihrem Nachwuchs.

Gelöste Atmosphäre

Wir befinden uns in einem heimeligen Schulzimmer mit Linoleumboden und Holzwänden, der Blick führt ins Grün des Zürcher Aussenquartiers Seebach. Auf dem Programm steht eine Einheit des Kurses Eldis – «Eltern lernen Deutsch im Schulhaus». Die Grundidee ist, Migranteneltern zur Mitwirkung im Schulsystem zu bringen und ihnen ein Wissen über dieses zu vermitteln – und zwar in Volksschulhäusern, um Schwellenängste vor den Bildungsstätten abzubauen. Wer aus dem Herkunftsland keinen engen Kontakt zwischen Schule und Elternhaus gewohnt ist, dem fällt es oft schwer, die Bedeutung zu erkennen, die dieser Interaktion hierzulande für die Förderung des Kinds beigemessen wird.

Die sieben Mütter sind in den letzten neun Monaten ein eingespieltes Kursteam geworden, die Stimmung ist gelöst,

es wird gelacht. Wie sehr manche auch kämpfen mit deutschen Wörtern und Sätzen, jede steuert etwas bei. Eine bittet um die französische Übersetzung für «schikanieren» und erhält von der Tischnachbarin das arabische Pendant geliefert. Die Kursleiterin korrigiert Fehler deutlich, aber dezent, etwa wenn vom Sonntagsbesuch der «Verwandten» statt der «Verwandten» die Rede ist.

Bei der gemeinsamen Begriffsklärung führen Alltagswörter wie «entscheiden» oder «fluchen» automatisch in staatskundliche oder religiöse Gefilde. Erziehungsfragen, wie sie an diesem Morgen auf dem Konversationsprogramm stehen, werden erst gegen Ende des Kursjahres behandelt, wenn eine gewisse Vertrauensbasis besteht. Die im Konzept aufgelisteten Themen reichen von Grundlagen des Zürcher Bildungssystems über die Bedeutung der Hausaufgaben bis zum Znüni. Es geht auch um Details wie den Telefonalarm, über

die Eltern beim Begleiten der Kinder durch die Schullaufbahn stolpern könnten. Auch Kleiderfragen gehören zum Stoffplan. Die Teilnehmerinnen in Seebach, von denen fünf bei unserem Besuch ein Kopftuch tragen, äusserten laut der Kursleiterin aber Vorbehalte gegen die Behandlung dieses Themas. Das soll es in den Kursen oft geben. Womöglich

befürchten manche, man wolle ihnen in diesen Teil ihrer Kultur hineinreden.

Die Lektionen, mit einem Kursordner und dem Lehrmittel «Deutsch für den Alltag» als Basis, sind bewusst in herkömmlichem Sinn schulisch gestaltet. Modernere Methoden der Erwachsenenbildung kommen bei den Teilnehmern offenbar weniger gut an: Sie wol-

Eldis – «Eltern lernen Deutsch im Schulhaus»

urs. · Das Programm Eldis ist fester Teil des Stadtzürcher Konzepts zur Sprachförderung für Migranten. Es soll allerdings kein Deutschkurs im herkömmlichen Sinn sein, sondern die teilnehmenden Eltern vor allem auch an das hiesige Bildungssystem heranführen und sie so zur Elternmitwirkung motivieren. Deshalb findet es nach Möglichkeit in den Volksschulhäusern statt. In den drei Jahren seit Lancierung des freiwillig

nutzbaren Angebotes, für das an Elternabenden und auf anderen Kanälen der Volksschule geworben wird, haben rund 500 Personen teilgenommen – 90 Prozent davon Frauen. Die in zwei Niveaustufen wöchentlich geführten Kurse dauern ein Schuljahr und umfassen 100 Lektionen. Während der Kurszeiten wird eine Kinderbetreuung angeboten. Den Hauptteil der Kosten trägt die Stadt, der Teilnehmerbeitrag umfasst 450 Franken.

Die Koexistenz der Sprachen als Herausforderung und Chance

Wie ein mehrsprachiges Umfeld von Migrantenkindern positive Effekte haben kann – und welche Gefahren dabei lauern

Rosemarie Tracy · Die Diskussion über Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit und über die Rolle sprachlicher Kompetenzen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Bildungsweg ist zu einem Dauerthema geworden. Dabei ist der Spracherwerb eigentlich ein «Selbstläufer». Kinder ohne Spracherwerbsstörung eignen sich bis zum Alter von 3 bis 4 Jahren das Grundgerüst ihrer Erstsprachen an, und zwar unabhängig von Intelligenz und Erziehungsstil. Dies gilt für Gebärdensprachen ebenso wie für den Fall, dass Vater und Mutter verschiedene Sprachen sprechen.

Voraussetzung ist ein intensives und anregungsreiches Sprachangebot von Anfang an. Mittlerweile wissen wir auch, dass sich Kinder mindestens bis zum Alter von 4 bis 5 Jahren die Kernbereiche einer Zweitsprache ebenfalls beeindruckend zügig aneignen, sofern der dafür benötigte Sprachkontakt gewährleistet ist, beispielsweise durch den frühen Besuch einer Kindertagesstätte. Machen Kinder in einem Alter, in dem der Spracherwerb üblicherweise sehr robust verläuft, keine erwartbaren Fortschritte, liegen zwei Erklärungen nahe: Sie haben eine Spracherwerbsstörung – davon wären sie dann aber auch als Einsprachige betroffen –, oder ihnen fehlen sprachliche Vorbilder sowie Kommunikationsanlässe.

Doch auch ein rascher Erwerb der Satzbaupläne bedeutet nicht, dass gleichzeitig ein differenzierter Wortschatz sowie jene Ressourcen verfügbar sind, die später den Einstieg in die Arbeitssprache der Schule erleichtern. Die Pisa-Vergleichsstudie wies hier ein besonderes Defizit des deutschen Bildungssystems nach, auch für Kinder aus bildungsfernen deutschsprachigen Elternhäusern. Abhilfe durch Förderangebote war eine naheliegende Konsequenz. Dass dies keine triviale Herausforderung war, zeigten Wirksamkeitsstudien, etwa die des Programms «Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder» der Baden-Württemberg-Stiftung.

Enttäuschende Wirkung

Die Nachricht, dass die Wirkung der Massnahmen stark hinter den Erwartungen zurückblieb, führte zu heftigen Diskussionen über den Sinn der Investition in Fördermassnahmen. Dieses auf den ersten Blick negative Ergebnis hatte aber auch viel Positives, denn die Evaluation lenkte die Aufmerksamkeit auf die hochproblematischen Rahmenbedingungen der Förderung: Sie begann zu spät (im letzten Jahr vor der Schule); viele Förderstunden fielen aus; die Kleingruppen waren mit 9 bis 12 Kindern zu gross, um sinnvolle Kommuni-

kation zu ermöglichen; viele Fachkräfte waren noch unerfahren, empfanden sich als Einzelkämpferinnen in ihren Teams und mit dem Zeitaufwand durch Vor- und Nachbereitung überlastet, sie hätten professionellen Coachings bedurft.

Im Zuge dieser Bildungsdebatte sind in Deutschland die Erwartungen an Vorschulpädagogen immens gestiegen. Sie sollen gemäss Bildungsstandards und Orientierungsplänen Kinder individuell in vielen Entwicklungsbereichen fördern und sie möglichst «spielerisch» auf bildungssprachliche Herausforderungen vorbereiten. Allerdings: Von einer Verantwortung für den Erhalt der jeweiligen Dialektvielfalt ist dabei nicht die Rede. Vielmehr geht es darum, Kindern möglichst viel Zeit einzuräumen, um bis zur Einschulung ihren Alltagswortschatz (dialektal wie standardnah) aufzubauen und Fähigkeiten so weit zu entwickeln, dass sie dem Schulunterricht problemlos folgen können. Inwieweit dies angesichts der erwähnten Bedingungen erfolgen kann, steht auf einem anderen Blatt. Was die Koexistenz dialektaler und standardnaher Formen betrifft, lehrt die Erfahrung, dass Kinder damit gut umgehen können. Klar ist aber auch: Vor allem wenn sich der Wortschatz von Dialekt und Hochdeutsch stark unterscheiden, müssen die Schulen anschliessend fair und unter-

stützend mit dem Kenntnisstand umgehen. Denn für den Wortschatz und für grammatische Ausnahmen gilt: Formen, denen man nicht mindestens einmal begegnet ist, kann man nicht kennen.

Einige Missverständnisse

In Deutschland wird bereits jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationsgeschichte hineingeboren. Oft beherrschen Eltern das Deutsche nicht ausreichend, um es zur Familiensprache zu machen. Viele Kinder begegnen daher erstmals in Kindertagesstätten Erwachsenen, an denen sie sich für den Zweitspracherwerb orientieren können. Unter optimalen Bedingungen – früher und reichhaltiger Input vorausgesetzt – entwickeln sie sich allerdings rasant. Aber dies geht eben nicht zum Nulltarif oder bei personeller Unterausstattung.

Zu den hartnäckigen Missverständnissen gehört die Vorstellung «reiner», über Generationen unverändert weitervererbter, abgrenzbarer Sprachen. Das trifft bei Mehrsprachigen eben nicht zu, deren Sprachen in einem einzigen Kopf koexistieren. Zahlreiche Verknüpfungen und gelegentlicher Wettbewerb im Kopf sind unvermeidlich, aber auch dafür verantwortlich, dass sich alle Sprachen effizient verarbeiten lassen, man bei Bedarf rasch wechseln und auch mit

len möglichst nah am Unterricht ihrer Kinder sein. Viele wünschten sich mehr Grammatik – bei unserem Besuch ist eine Übung zu Possessivpronomen traktandiert –, doch wird das Schwergewicht bewusst nicht auf diesen Aspekt gelegt.

Schwierigere Fälle

Die von uns besuchte Gruppe, so will es der Zufall, kann als Vorzeigebispiel gelten. Längst nicht alle sind so hochmotiviert und leicht zu führen, wie Projektleiter Daniel Tinner von der städtischen Fachschule Viventa ausführt. Er spricht auch von sozialen Spannungen. Im Schulkreis Zürichberg etwa, der vor allem privilegierte Wohnlagen umfasst und die geringste Nachfrage nach dem Angebot verzeichne, könne das soziale Gefälle innerhalb der Kursgruppen besonders gross sein – etwa wenn eine mitteleuropäische Professorin neben einer asiatischen Putzfrau sitze.

Auch der souveräne Umgang mit der Schrift, der auf einen nicht allzu bildungsfernen Hintergrund der Teilnehmenden in Seebach schliessen lässt, ist nicht immer gegeben. Eigentlich werden für eine Aufnahme in den Kurs zwar minimale Deutschkenntnisse und ein Beherrschen der lateinischen Schrift verlangt; doch mittlerweile setzt man mitunter auch einzelne Kursgruppen zusammen, in denen diese Bedingungen nicht durchgehend erfüllt sind.

Dies trifft beispielsweise auf einen Kurs zu, der im Kreis 5 zurzeit in einem Hort stattfindet, da im lokalen Schulhaus kein Platz zur Verfügung steht. Die Gruppe besteht aus einem Serben, einem der wenigen Männer im Programm, und sechs Frauen, mehrheitlich aus Sri Lanka stammend. Die meisten von ihnen beherrschten bei Kursbeginn nur die Schrift ihrer Muttersprache.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

Die Kursleiterin befürchtet vor unserem Besuch eine angespannte Atmosphäre: Im Quartier häuften sich jüngst Auseinandersetzungen zwischen Tamilen, soeben hat eine Schlägerei für Verletzte und Schlagzeilen gesorgt. Doch die Lektion verläuft reibungslos. Die Teilnehmenden stellen pantomimisch Tätigkeiten dar, zu denen die anderen die Verben in diversen Konjugationsformen liefern. «Er schlägt», «du schreibst»: Sie wählen ausgerechnet Verben mit jenem Zischlaut, dessen korrekte Aussprache ihnen die meiste Mühe bereitet. Das gibt wenigstens Gelegenheit für ausgiebige Feilen an diesem Schwachpunkt.

ANZEIGE

Mehr als nur Schule!



ZINZENDORF
SCHULEN

Der individuelle Weg zum Ziel

www.zinzendorfinternete.de

Dialekt und Hochdeutsch nicht gegeneinander ausspielen

Weshalb gerade im Kindergarten beide Sprachformen Raum finden sollen

In vielen Kantonen wurde und wird über die Rolle von Hochdeutsch und Mundart im Kindergarten gestritten. Dabei haben auch auf dieser Stufe beide Formen ihre Daseinsberechtigung.

Annelies Häcki Buhofer

Zwei Deutschschweizer Kantone haben vor gut einem Monat über die Kindertagesstätte abgestimmt – mit unterschiedlichen Resultaten und noch viel unterschiedlicheren Kommentaren, die von «Sieg der Mundart» bis zu «Weiterhin Hochdeutsch im Kindergarten» reichen. Das demokratische Festlegen einer Sprachgebrauchsregelung für den Kindergarten per Abstimmung ist ein bemerkenswerter Vorgang. Vordergründig geht es dabei um den Zuständigkeitsbereich der Bildungsdirektionen der Kantone, die es bei der Aktualisierung der Kindergartenlernziele und der Anpassung an die Sprachsituation der vielen nichtdeutschsprachigen Kinder auch unternommen hatten, das Hochdeutsche moderat in den Kindergarten einzuführen; dies wird angesichts seiner Präsenz und Bedeutung in den mündlichen Medien und für die gesamte Schriftlichkeit der Deutschschweiz von vielen Fachleuten als richtig beurteilt.



Ein Austausch zwischen hochdeutschen und dialektalen Elementen ist sinnvoller als ein ideologisch aufgeladener Kampf.

Emotionale Diskussionen

Eingebettet ist die Frage aber in die Deutschschweizer Schulsprachpolitik für die Erstsprache ebenso wie die Zweitsprachen, die unter starker Anteilnahme der Lehrpersonen, der Eltern, der Behörden und der Bevölkerung insgesamt recht emotional diskutiert wird und über die bei allen koordinierenden Bemühungen von Harmos, der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, doch eher unterschiedlich befunden wird: Im Kanton Zürich soll nach dem Volkswillen in den Kindergärten nur noch Mundart gesprochen werden, im Kanton Basel-Stadt sollen Dialekt und Hochdeutsch gleichwertige Lernziele sein. Andere Kantone werden mit vermutlich weiteren Entscheidvarianten folgen.

Die Gleichwertigkeit der Sprachformen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch bei unterschiedlichen Funktionen entspricht der Sprachsituation der Deutschschweiz, in der mehrheitlich, aber nicht nur Hochdeutsch geschrieben und mehrheitlich, aber nicht ausschliesslich Schweizerdeutsch gesprochen wird. Beim Sprechen hapert es bei den Deutschschweizern mit der Selbstverständlichkeit, mit der auch Hoch-

deutsch verwendet werden können sollte, wenn es die Adressaten oder die Konstellation erfordern. Erwachsene, die sich dabei nicht wohlfühlen, ziehen sich auf ihre Deutschschweizer Identität zurück und geben ihre ablehnende Einstellung gegenüber der vermeintlichen Fremdsprache Hochdeutsch an die nächste Generation weiter. Eltern und Lehrkräfte sorgen auf diese Weise dafür, dass auch die nächste Generation sich für ihr gesprochenes Hochdeutsch geniert und es tunlichst meidet. Das müsste nicht sein.

Kinder im Kindergartenalter haben Freude am Hochdeutsch-Sprechen, ebenso wie sie gerne schreiben und rechnen lernen wollen, weil es sie ein Stück «grösser» macht. Kinder im Vorschul- und frühen Schulalter widmen sich gerne Rollenspielen aller Art auf Hochdeutsch, so wie sie es im Fernsehen und in anderen Medien gehört haben. Diesen Ansatz sollten wir als Gesellschaft nutzen und weiterführen, statt die Freude am hochdeutschen Sprachgebrauch zu ersticken. Die vorliegenden Untersuchungen zum Hochdeutschen im Kindergarten zeigen, ähnlich wie zum frühen Unterricht in einer Fremdsprache, dass eine gute Einstellung der Kinder

zum Sprachlernen erhalten und gefördert werden kann, wenn sie von den Lehrpersonen geteilt wird. Ohne oder gegen die Lehrer ist Sprachförderung nicht möglich. Wer also gesprochenes Hochdeutsch im Kindergarten und in der Unterstufe fördern möchte, muss die Lehrkräfte vor allem in ihrem eigenen Sprachverhalten, sicher aber auch mit geeigneten Materialien unterstützen.

Deutschschweizer Identität

Es ist daher richtig, dass die breite gesellschaftliche Diskussion über die Mundart und ihre Geltung vor dem Hintergrund der Fragen der Deutschschweizer Identität – nicht der Schweizer Identität, die sich in jeder Sprachregion anders ausprägt – geführt wird.

Dabei wird sich wohl zeigen, dass das Hochdeutsche die Deutschschweizer Identität heute so wenig gefährdet wie in den Jahrhunderten, in denen die Mehrsprachigkeit in gewissen Bevölkerungsgruppen deutlich stärker ausgeprägt war als in unserer vorgeblich globalisierten Zeit; deren Globalisierung wirkt sich zwar auf den Konsum von Alltagsgütern und die Reisemöglichkeiten aus, bis anhin jedoch erst in Ansätzen auf eine

breiter vorhandene Mehrsprachigkeit. – Die Kinder in einem Kindergarten kommen ja oft aus sehr unterschiedlichen Situationen. Wenn die Mehrheit Schweizerdeutsch redet, kann man von einer erwünschten ungesteuerten Integration der anderssprachigen Kinder ausgehen, welche die gezielte Sprachförderung ergänzt. Anders verhält es sich, wenn die Mehrheit noch kein Deutsch spricht. Dann fehlt die schweizerdeutsche Integration, und es kann sinnvoll sein, mit dem Hochdeutschen zu beginnen und die schweizerdeutsche Sozialisation auf die Primarschulzeit zu verschieben. Für alle Kinder stellen Spiele oder Geschichten auf Hochdeutsch eine Förderung in der zweiten Sprachform der deutschen Schweiz dar, die sie weder vom Spielen abhält noch unter einen unerwünschten Leistungsdruck setzt. Im Gegenteil: Sie verstärkt die Sprachneugier und die positiven Einstellungen zum Hochdeutschen und erhöht das Sprachbewusstsein – wenn auch die Kindergärtnerin und die Eltern diese Förderung für wünschbar halten.

Auch das Schweizerdeutsche kann und soll gezielter gefördert werden als dadurch, dass die Kindergärtnerin ihren Dialekt spricht, der nicht unbedingt mit

dem regionalen übereinstimmt. Auch diese gezielte Sprachförderung ist vor derhand der Phantasie der Lehrpersonen überlassen. Zwar gibt es schweizerdeutsche Materialien, aber wenig Hilfen für einen gezielten Input und eine Lernkontrolle in diesem Bereich. Es ist aber sinnvoll, dass die «wichtigen» Wörter, Ausdrucksweisen und «Sprachspiele» einer Region in die Förderung einbezogen werden – ebenso wie ein Bewusstsein für die Unterschiede von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch, zu denen die Kinder auch von selber früh differenzierte Vorstellungen entwickeln. Zu zeigen, dass alle Sprachen gleichwertig sind, auch diejenigen, die in der Schweiz eine kleine Minderheit spricht, ist ebenfalls eine wichtige Aufgabe der institutionellen Seite unserer Gesellschaft und ihrer gesteuerten Sprachförderung.

Einbau regionaler Spielarten

Kinder verbringen zwei bis vier Stunden ihres Wochentags im Kindergarten. Sollen sie sprachlich gefördert werden, sei es im Schweizerdeutschen oder im Hochdeutschen oder in einer anderen Herkunftssprache, ist der ungesteuerte Spracherwerb auch ausserhalb des Kindergartens durch anregende Situationen zu ergänzen. Natürlich sind die Peers oder Gspänli sehr wichtig für die Sprachsozialisation von Kindern, auch für die regionale Integration. Wenn die Eltern die wichtigsten Inputgeber für das Schweizerdeutsche wären, hätten wir in der deutschen Schweiz keine unterschiedlichen Dialekte mehr, weil sehr viele Kinder heute Eltern mit verschiedenen Dialekten haben, die noch dazu ausserhalb ihrer dialektalen Herkunftsregion wohnen. Aber auch die Eltern haben einen Spracheinfluss: Wenn ihnen bestimmte Wörter im Dialekt wichtig sind, deren Veralten sie bedauern, liegt es an ihnen, sie im Alltag zu verwenden. Es ist wenig pragmatisch, das Verschwinden des «Ditti» für «Puppe» zu bedauern, selber aber ständig von «Puppe», «Pferdli», «Butter» zu sprechen.

Eine unideologische Förderung im Schweizerdeutschen und im Hochdeutschen, welche die Kindergartenkinder zu nichts zwingt, ihnen hingegen Begegnungen mit Elementen der Sprache ermöglicht, die sie noch nicht so gut kennen, bringt sie in einer Art und Weise weiter, die der nächsten Generation Abstimmungen über Sprachquoten im Kindergarten erspart. Hoffentlich geschieht dies, ohne das Interesse für Sprache, Sprachdifferenzen und Sprachnuancen zum Verschwinden zu bringen, sondern im Gegenteil zu vertiefen.

Annelies Häcki Buhofer ist Ordinaria für deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Basel.

Die unterschätzte Bedeutung der Sprachkompetenzen für das fachliche Lernen

Was der Sachunterricht zum Ausbilden sprachlicher Fähigkeiten beitragen kann und soll

Sprachliche Fähigkeiten wie das Leseverständnis sind fachspezifisch; sie sollten daher vermehrt im Sach- statt nur im Deutschunterricht gefördert werden.

Thomas Lindauer und Claudia Schmellentin

Ausgebaute Sprachkompetenzen sind für das Lernen von grundlegender Bedeutung: Mit Sprache wird (schulisches) Wissen vermittelt, und mithilfe von Sprache zeigen Lernende im Gespräch oder in schriftlichen Prüfungen, was sie an Wissen und Fachkompetenzen erworben haben. Dabei kommt den Lesend- und Schreibkompetenzen eine Schlüsselrolle zu. Deren Aufbau kann jedoch nicht nur im Deutschunterricht erfolgen, denn dafür sind dort die zeitlichen Ressourcen zu knapp und die sprachlichen Lernmöglichkeiten zu eingeschränkt. Komplexe Sachtexte lesen, sich im Internet kundig machen – sol-

ches lernt man am besten in den jeweiligen Sachfächern, und zwar in Situationen, in denen die entsprechenden Lese- und Sprachaktivitäten nötig sind.

Im Sachunterricht geht man hingegen häufig davon aus, dass die Schüler die für das Verstehen der Sachtexte nötigen Lesekompetenzen bereits aus dem Sprachunterricht mitbringen: Mangelndes Fachwissen wird meist als mangelndes Fachverständnis oder Interesse gewertet, dabei könnte die Ursache auch darin liegen, dass der Schüler nicht über die für das Verstehen der Sachtexte nötigen Lesestrategien verfügt. Dieser Punkt wird oft unterschätzt: Dass mangelnde Lesekompetenzen eine Barriere für den Erwerb von Fachwissen sein können, ist erst ansatzweise bekannt.

Leider gibt es keine für alle Texte geltende Lesestrategie, die man im Deutschunterricht erwerben und im Sachunterricht anwenden könnte; vielmehr sind die für den Schulerfolg geforderten Lesekompetenzen stark fachspezifisch: Fächer unterscheiden sich darin, wie sie ihre Inhalte in Texten dar-

stellen; nicht jede Lesestrategie lässt sich dabei mit Erfolg auf jeden Sachtext anwenden. Die Wahl und Anwendung fachspezifischer Lesestrategie muss gerade bei Schwächeren von der Lehrperson angeleitet und begleitet werden.

Biologietexte etwa erfordern andere Lesestrategien als Texte im Geschichtsunterricht, weil Erstere meist dicht sind, pro Satz eine oder mehrere wichtige Informationen geliefert werden und der Text mit Abbildungen erweitert ist, die zum Geschriebenen in Bezug zu setzen sind: Ein langsames, satzweise fortschreitendes Lesen ist angebracht. Wer hier die Strategie wählt, das Wichtige zu markieren, wird am Schluss einen fast vollständig markierten Text haben, was wenig hilfreich ist. Die Markier-Strategie führt aber bei vielen Texten in Geschichtslehrrichtmitteln zum Erfolg: Diese sind narrativer, meist wird eine Kernaussage in mehreren Sätzen ausgeleuchtet, so dass sich einzelne Stellen markieren und hervorheben lassen.

Angesichts der fehlenden fachbezogenen sprachdidaktischen Kurse für

Nicht-Sprach-Lehrpersonen an den pädagogischen Hochschulen erstaunt es nicht, dass für diese Problematik noch ein zu geringes Bewusstsein besteht. Gerade Lehrpersonen der Nicht-Sprach-Fächer müssten darin ausgebildet werden, die Auswahl von Texten und die Textverstehens-Arbeit der Lernenden so zu gestalten, dass auch Sprachschwächere Fachliches lernen können. Die Arbeit an Lesestrategien im Sachunterricht dient also dem Erwerb von Fachwissen ebenso wie dem Ausbau von Lesekompetenzen. Die alte Forderung nach einem «Sprachlernen in allen Fächern» müsste daher so lauten: «Mit an Fachtexten erworbenen Lesestrategien Fachkompetenzen erwerben». Nicht-Sprach-Lehrpersonen müssen sich so nicht mehr als «Hilfs-Deutschlehrer» fühlen, wenn sie mit ihren Schülern an Lesestrategien arbeiten; denn fachspezifische Lesestrategien sind Teil einer umfassenden Fachkompetenz, die im Fachunterricht aufgebaut werden muss. In diesem Zusammenhang sind dann auch die Lehrmittel-

verlage gefordert: Texte in Lehrmitteln und die dazu gestellten Aufgaben müssen sprachlich so gestaltet sein, dass sie schwächere Leser zum Textverstehen anleiten und so die Aneignung von Fachinhalten fördern. Daher sollten auch die zu den Lehrbuchtexten passenden Lesestrategien in Realien-Lehrmitteln explizit gelehrt werden.

Entsprechende Empfehlungen und Materialien entwickelt das Zentrum Lesen der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) im Auftrag der Kantone Aargau und der beiden Basel. Im Dienste sprachschwacher Schülerinnen und Schüler wäre es dringend nötig, den Aufbau fachsprachlicher Kompetenzen in der Lehrerbildung, in Lehrmitteln und im Lehrplan der nichtsprachlichen Fächer zu systematisieren. Denn der Sachunterricht kann nicht für alle Fächer die dafür nötigen fachsprachlichen Kompetenzen aufbauen.

Claudia Schmellentin ist Leiterin Deutschdidaktik Sek. I/II an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Thomas Lindauer ist dort Co-Leiter des Zentrums Lesen.

Legasthenie – Der Kampf um den Nachteilsausgleich

Eine Zwischenbilanz zum Stand entsprechender Massnahmen im Schweizer Bildungswesen

Was den Nachteilsausgleich für legasthenische Schüler betrifft, ist die Schweizer Bildungslandschaft ein einziger Flickenteppich. Immerhin zeichnen sich Hoffnungsschimmer am Horizont ab, die auf vereinheitlichende Tendenzen hindeuten.

Fred Voegeli

Wollen die legasthenischen Kinder und Jugendlichen mit ihren Altersgenossen mithalten, die von dieser sogenannten Teilleistungsstörung nicht betroffen sind, dann brauchen sie in Schule und Ausbildung den Nachteilsausgleich. Das bedeutet, dass zugunsten der jungen Legastheniker in Schule und Ausbildung Massnahmen getroffen werden, durch welche die auf die Lese- und Rechtschreibschwäche zurückzuführenden Probleme und Folgen eliminiert beziehungsweise minimiert werden. Das grösste Problem sind ungenügende Noten, die der Intelligenz der betroffenen Jugendlichen nicht entsprechen, womit ihnen vielfach schon der Übertritt in die Sekundarstufe I verwehrt wird.

Beispiele von Massnahmen des Nachteilsausgleiches sind das Einräumen von mehr Zeit für schriftliche Prüfungen, mündliches statt schriftliches Examen, Einsatz eines PC (allenfalls mit sprechendem Rechtschreibprogramm) zum Verfassen der Prüfungen.

Die Bundesgesetzgebung

Auf Stufe des Bundes bilden die Grundlagen des Nachteilsausgleiches das 2002

erlassene Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) und die zugehörige, ein Jahr später in Kraft gesetzte Verordnung. Das BehiG hat laut Art. 1 «den Zweck, Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind». Art. 5 schreibt vor, dass «Bund und Kantone entsprechende Massnahmen zu ergreifen haben». Der Begriff «Nachteilsausgleich» kommt im ganzen BehiG nicht vor.

Art. 3 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung (BBG) aus dem Jahr 2002 legt folgenden Grundsatz fest: «Dieses Gesetz fördert und entwickelt die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen.» Art. 22 sieht zudem Stützkurse vor, die eine lernende Person im Hinblick auf eine erfolgreiche Absolvierung der Berufsfachschule besuchen kann. Die Kurse können unter anderem den Dyslektikern helfen, ihre Lese- und Rechtschreibschwäche zu überwinden. Nicht selten reichen jedoch diese eher allgemeinen Förderkurse nicht aus. Individuelle, auf die Dyslexie ausgerichtete Fördermassnahmen können notwendig sein, damit die Nachteile nachhaltig ausgeglichen werden.

Konkrete Vorschriften bezüglich des Nachteilsausgleiches sind auf Bundesstufe keine zu finden. Im August 2009 hatte der Verband Dyslexie Schweiz (VDS) Gelegenheit, zusammen mit anderen Behindertenorganisationen zur Weiterentwicklung des BehiG Stellung zu nehmen. In dieser Stellungnahme bezeichnete der VDS den fehlenden Nachteilsausgleich als eines der schwerwiegendsten Probleme, mit denen der Verband sich konfrontiert sieht, und

forderte bezüglich des Nachteilsausgleiches eine eidgenössische Lösung, die sämtliche Schulstufen umfasst.

Auf Stufe der Kantone

Eine gesamtschweizerische Untersuchung, die darstellen würde, welcher Nachteilsausgleich in den 26 Kantonen der Schweiz gewährt wird, existiert nicht. Nachstehend seien diesbezügliche Regelungen von 2 Kantonen stellvertretend dargestellt.

Im Kanton Aargau werden grundsätzlich keine Prüfungserleichterungen gewährt, wenn keine Fördermassnahmen, wie etwa Stützunterricht, nachgewiesen werden können. Im Informationsblatt «Prüfungserleichterungen für Berufslernende mit Behinderungen oder Lernschwierigkeiten» aus dem Jahre 2008 findet sich eine ausserordentlich diskriminierende Bestimmung, die wohl sogar gegen Bundesrecht verstösst, indem legasthenische Lernende folgender Berufe von einer Prüfungserleichterung ausgeschlossen sind: Mediamatiker, Informatiker, Telematiker, kaufmännische Berufe, Berufe des Detailhandels.

Der Kanton Basel-Stadt ist bis jetzt der einzige Kanton, der eine übergreifende, zentrale Fachstelle zur Behindertengleichstellung eingerichtet hat. Die «Richtlinien des Kantons Basel-Stadt zur Leistungserhebung und Leistungsbewertung bei attestierten Lernstörungen, Sprachstörungen und Behinderungen» aus dem Jahr 2009 sind in dem Sinne beispielhaft, dass sie für alle öffentlichen Schulen des Kantons gelten. Zugleich zeichnen sie sich durch ihre Differenziertheit aus. Die verschiede-

nen Leistungskomponenten, etwa schriftliche und mündliche Leistungen, Kopfrechnen, Rechtschreibe- und Stilkompetenzen, werden bei Schülern und Schülerinnen mit Teilleistungsstörung anders gewichtet als bei solchen ohne Störung oder Behinderung.

Was einzelne Schulen betrifft, kann man sich kurz fassen: An den kaufmännischen Berufsschulen und den Gymnasien fehlen generelle Regelungen zum Nachteilsausgleich. Allerdings haben einige Institutionen eigene Regelungen erlassen, so etwa die Kantonsschule Oerlikon (NZZ 26. 8. 08).

Die Ebene der Berufsbildung

Die Berufsbildung ist bezüglich Nachteilsausgleich auf einem vergleichsweise fortschrittlichen Stand. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) unterstützt das gegenwärtig in Bearbeitung stehende BBT-Projekt «Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung». Dieses Projekt des Schweizerischen Zentralvereins für das Blindenwesen (SZB) wird in enger Zusammenarbeit mit der Berufsschule für Hörgeschädigte in Zürich Oerlikon und mit dem Schweizerischen Dienstleistungszentrum Berufsbildung in Bern entwickelt. Für die behinderungsspezifischen Aspekte arbeiten neun verschiedene Behindertenorganisationen mit, unter ihnen auch der Verband Dyslexie Schweiz.

Es geht um eine umfassende Zusammenstellung der wichtigen Informationen rund um den Nachteilsausgleich (Definitionen, gesetzliche Grundlagen, Vorschläge für die Umsetzung des Nachteilsausgleiches in den Bereichen

Zulassung/Schulung/Qualifikationsverfahren). Die erarbeiteten praxisbezogenen Informations- und Hilfestellungen sollen Schulverantwortlichen, Lehrmeistern und Qualifikationsbeauftragten helfen, den Nachteilsausgleich in Schul- bzw. Betriebsalltag praktisch umzusetzen. Sie können zudem als Grundlage von Empfehlungen für Qualifikationsverfahren genutzt werden.

Sonderpädagogik-Konkordat

Für den Bereich der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf im Alter von null bis zwanzig Jahren hat die eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) im Herbst 2007 das Sonderpädagogik-Konkordat verabschiedet, das den Anspruch auf die Anordnung individueller Massnahmen regelt. Diese umfassen ein breites Spektrum; sie reichen von der Unterstützung zur Erreichung subjektiver individueller Lernziele bis hin zum begleiteten Anpeilen von objektiven, standardisierten Lernzielen. Die EDK hat das Schweizer Zentrum für Heilpädagogik mit der Aufgabe betraut, sorgfältig zu überprüfen, inwieweit die Arbeiten zum Nachteilsausgleich in der Berufsbildung, in der die kognitiven und fachlichen Vorgaben den jeweiligen objektiven Qualifikationsanforderungen des gewählten Berufes entsprechen müssen, auf die obligatorische Schulstufe übertragen werden können.

Fred Voegeli hat 1966 an der damaligen Hochschule St. Gallen (HSG) promoviert und wirkt als ehrenamtlicher Projektleiter beim Verband Dyslexie Schweiz. Mitarbeit am Artikel: Fritz Steiner vom SZB. Informationen zum Nachteilsausgleich: www.szh.ch.

Medienausbildung als Lebensschule

Der Alltag – «online» und «offline»

Reaktorunglück in Japan, Prinzenhochzeit in London – es gibt Aktualitäten, die man möglichst live mitverfolgen will. Man wähnt sich so als Zeuge des Events, vergisst aber völlig die mediale Technik. An diesem Punkt kann die Medienpädagogik helfen.

Christian Doelker

«Medien sind meine Welt, und hier bin ich mittendrin», sagt eine junge Frau auf der Titelseite des Jahresberichts 2010 der Radio- und Fernsehgenossenschaft Zürich-Schaffhausen (RFZ) – Medien als ein Mittel der Weltaneignung. Weltaneignung ist tatsächlich ein Prozess, in dem wir uns ständig befinden, nicht nur über Medien, sondern auch über unsere alltäglichen Erfahrungen und Gespräche. Als Mittel einer systematischen, ja curricularen Weltaneignung werden Medien im Unterricht und in der Ausbildung eingesetzt. Bezeichnenderweise lautete der Titel eines Kongresses, den kürzlich Institutionen für Medienpädagogik gemeinsam in Berlin durchführten: «Keine Bildung ohne Medien».

Meine Welt?

Ist aber eine über Medien angeeignete Welt auch tatsächlich «meine Welt»? Medien sind zunächst einmal Umwelt. Früher hatte man auch in der Medien-erziehung einzelne Medien im Fokus: Film, Fernsehen, Zeitungen. Alle diese als Einzelprodukte wahrgenommenen Plattformen sind heute zusammengewachsen. Zusammengeflossen müsste man wohl eher sagen, wenn man bei der herrschenden Metaphorik für die Omnipräsenz der Medien bleiben will: Medienflut, Bilderschwemme, Nachrichtenströme – alles Ausdrücke, die auf aquatisches Milieu hinweisen. Wir tauchen ein ins Datenmeer, surfen, und selbst der Begriff Navigieren ist nautischen Ursprungs. Entwicklungspsychologisch gesehen, stellt sich, da Leben ja

«aus dem Wasser kommt», ein Begriff wie Regression ein. Der Rückzug ins nasse Element liesse sich im Hinblick auf die individuelle Entwicklung somit auch als Sehnsucht nach der Aufgehobenheit im Uterus deuten, die ständige Berieselung aus den Boxen oder dem Music-Player als das atavistische Umspültsein von digitalem Fruchtwasser.

Phylogenetisch, also die stammesgeschichtliche Entwicklung betreffend, würde Regression indes auf die urtümliche Ausgangslage verweisen, in der Leben entstanden ist – eben im aquatischen Milieu. In der hochmolekularen «Ursuppe» formierten sich komplexe Eiweisstrukturen zu Einzellern, diese sich dann im Laufe von Jahrmillionen zu Vielzellern. Mit der immersiven Wende der Medienüberflutung wären wir gewissermassen in ein Urmedium zurückgekehrt: in eine mediale Ursuppe.

Aber auch wenn man auf dieser stammesgeschichtlichen Entwicklungslinie einen gewaltigen Sprung macht, bleibt immer noch eine metaphorische Verbindung zur Medienumwelt bestehen. Der spanische Philosoph José Ortega y Gasset, vor allem bekannt durch die 1931 erschienene Publikation «Der Aufstand der Massen», beschreibt in einem etwas später erschienenen Essay Beobachtungen vor einem Affengehege. Ihm fällt auf, dass diese behenden Geschöpfe «beständig aufmerksam und in dauernder Unruhe sind, dass sie alles beobachten und auf alles hören, was in ihrer Nähe vorgeht, dass sie unermüdetlich auf ihre Umgebung aufpassen.»

Man kann nicht umhin, eine Verbindungslinie zu einem typischen zeitgemässen Mediennutzungsverhalten herzustellen. Terminologisch liesse sich nämlich sagen: Die von Ortega beschriebenen Affen sind ständig auf Empfang.

Tiere sind nie offline

Auf ungewöhnliche Aussenreize zu reagieren und die Aufmerksamkeit ungeteilt auf einzelne Gegenstände oder Vorgänge zu richten, ist zwar eine

Fähigkeit, über welche die meisten höheren Lebewesen verfügen und die auch dem Menschen eigen ist. Andererseits kann der Mensch – und nur der Mensch – laut Ortega y Gasset «von Zeit zu Zeit seine Umgebung unbeachtet lassen und sich aus ihr lösen, er kann in der Ausübung seiner Fähigkeit, nachzudenken, der Welt in einer radikalen, zoologisch unverständlichen Weise den Rücken kehren». Anders ausgedrückt: Nur der Mensch kann offline gehen.

Da fällt auf, wenn Wolf-Dieter Ring, der Präsident der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien, in einem Sonderheft über Unterwegs-Internet schreibt: «Stets online dank Smartphones und günstigen Flatrate-Tarifen, so verspricht es das Marketing-Szenario für mobiles Internet» («Tendenzen» 3.10).

Der Befund ist pikant, denn auch aus neuer Sicht der Linguistik hat sich Sprache und Bewusstsein aus der subhumanen Vorphase heraus nur dank einer Offline-Voraussetzung entwickeln können, wie kürzlich der Kölner Linguist Ludwig Jäger in einem Workshop des ETH-Laboratoriums für Angewandte Virtualität ausführte. Mit dem aufkeimenden Bewusstsein entsteht auch ein Ich-Bewusstsein – all dies beruht also gemäss Ludwig Jäger auf der genannten Offline-Voraussetzung.

Selbstredend sind auch E-Mails eine Möglichkeit, sich auszutauschen, ChatForen eine Gelegenheit zur Diskussion. Aber interessanterweise geht die Faszination beispielsweise bei Facebook von situationsgebundenen Kommunikaten aus. Man will erfahren, womit gerade all die zahlreichen Freunde beschäftigt sind. «Liege im Garten an der Sonne», «Bin gerade am Einkaufen» – so und ähnlich lauten die banalen Mitteilungen. Auch das immer beliebtere Multitasking, das «gleichzeitige» Konsumieren verschiedener Medien, beansprucht eine volle Zuwendung.

Da sind wir nicht weit weg von Ortegas Betrachtungen. Wenn dann Medien in diesem Sinne «meine Welt» werden, ist dies trotz Weitläufigkeit der Schauplätze und Vielzahl von «Freun-

den» eine enge Welt. – Einschränkend muss gesagt sein: Es ist vor allem der Live-Charakter der Online-Kommunikation, der eine regressive Potenzialität aufweist und nicht einfach Medialität an sich.

Der Weg der Zeitung

Am besten lässt sich dies nachvollziehen am Beispiel des gedruckten Mediums. Die grösste Medienrevolution aller Zeiten fand vor etwa 8000 Jahren statt mit der Erfindung der Schrift. Erstmals in der langen Geschichte der Menschheit war es damit möglich geworden, Erfahrungen ausserhalb des Gedächtnisses zu speichern. Damit konnte die Welt über den Radius der mündlichen Tradierung hinaus unendlich erweitert werden – auch um virtuelle Welten. Das Lesen von Texten unterscheidet sich indes markant von anderen alltäglichen Wahrnehmungen von Aussenreizen. Es wird ein innerer Prozess ausgelöst, ein Prozess zunächst der Entschlüsselung und dann des Nachdenkens. Lesen läuft mithin nicht einfach ab als eine Abfolge von Reiz und Reaktion, sondern erweist sich als ein Aufbruch in einen geistigen Raum, in die Innerlichkeit.

Allerdings gibt es bei der alltäglichen Print-Information – angesichts der anfallenden Datenmenge – auch das notwendig oberflächliche Lesen als routinemässige Informationsabfrage. Just das Mehr an Information aber bringt neue Probleme. In Analogie zur Halbwertszeit bei radioaktivem Material müsste man beim ständigen Anschwellen der Information von einer Doppelwertszeit sprechen. Diese soll gegenwärtig hinsichtlich des Web ein Jahr betragen, d. h., jedes Jahr verdoppelt sich die Datenmenge im Netz.

Die frühen Medien der Schriftlichkeit, vor der Erfindung des Buchdrucks, lösten ausser der Offline-Speicherung gerade noch ein weiteres Problem – das der Selektion. Der Speicherplatz, ob nun Tontäfelchen oder Pergament, war kostbar, das Trägermaterial in der Beschaffung aufwendig und entsprechend

teuer. Es lohnte sich also nur festzuhalten, was wesentlich war. Den Luxus, Unwesentliches aufzuzeichnen, können wir uns erst leisten seit der Verfügbarkeit von billigem Speichermaterial, von Papier bis hin zu den Chips. Eine Pergamentseite hat zudem noch den Vorzug, dass wir sie – im Gegensatz zu den zerfallenden modernen Speichern – auch tausend Jahre später lesen können.

Keine Medien ohne Bildung

In der modernen Informationshochflut, ohne die unsere Gesellschaft nicht lebensfähig wäre, kann nun aber die Informationsversorgung nach Mass für den Einzelnen nicht einfach vom Kommunikator geleistet werden. Denn eine Selektion muss auch aus der Perspektive jedes einzelnen Rezipienten, von «seiner Welt» aus, vorgenommen werden können. Und dies ist nur durch eine entsprechende Bildung möglich, die insbesondere auch die Medienbildung umfasst. Der eingangs erwähnte Slogan «Keine Bildung ohne Medien» müsste also in dem Sinne ergänzt werden, dass er auch als «Keine Medien ohne Bildung» gelten kann. Nicht umsonst meinte Apple-Guru Steve Jobs unlängst: «Ich würde all meine Technologie für einen Nachmittag mit Sokrates eintauschen.» («Journal 21», 19. 4. 11)

Christian Doelker ist Professor emeritus für Medienpädagogik an der Universität Zürich.

DOSSIER «BILDUNG IM UMBRUCH»

Mit zahlreichen Reformen wird in Bund und Kantonen das Bildungswesen umgestaltet. Die stetigen Veränderungen in Volks- und Hochschulen sowie in der Berufsbildung geben in der Bevölkerung wie in der Lehrerschaft zu heftigen Diskussionen Anlass.

www.nzz.ch/dossiers