

Doris Grütz  
Zürich

## „Übung macht den Meister“

Zu den Ergebnissen der Studie „Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern“ von Moser *et al.*

### Ausgangslage

In den gross angelegten Querschnittstudien, wie PISA 2001 mit Folgeuntersuchungen und IGLU 2003, wurde belegt, was weithin schon bekannt war und ist: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund liegen in den schulischen Leistungen weit unter denen ihrer Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. In den letzten Jahren wurden Fördermassnahmen unterschiedlichster Ausprägung – insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs – ergriffen, brachten bis jetzt aber nicht den erhofften Erfolg. Traurige Wahrheit: Kinder mit Migrationshintergrund haben bereits bei Schuleintritt derart schlechte Deutschkenntnisse, dass der schulische Misserfolg und damit auch das spätere Scheitern auf dem Arbeitsmarkt quasi vorprogrammiert sind.

Ausgehend von dieser fatalen Lage setzten Moser, Bayer und Tunger in ihrer Interventionsstudie (2009) bei der Frühförderung in der Vorschule an und erprobten einen neuen didaktischen Förderansatz: Durch die gezielte Förderung der Erstsprache in der Vorschule, basierend auf einer Verknüpfung mit Themen aus dem Regelunterricht, und unter Einbezug der Familie erhoffte man sich positive Effekte für die Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache. (Die Details zu der Interventionsstudie finden sich im Beitrag von Moser *et al.* in diesem Heft. Aus Platzgründen werden sie im vorliegenden Beitrag nicht wiederholt.)

### Ergebnisse

1) Die Förderung in der Erstsprache wirkte sich positiv auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der jeweiligen Erstsprache aus. Die Kin-

der mit Migrationshintergrund zogen nach einer zweijährigen Förderung bei Schuleintritt mit den einheimischen deutschsprachigen Kindern gleich. Und: Diese Intervention hatte auf die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie auf das Fähigkeitsselbstkonzept in der Erstsprache eine positive Wirkung. Wie sind diese Ergebnisse zu beurteilen? Die doppelte Halbsprachigkeit ist kein Schicksal mehr. Deutlich wird, dass Kinder mit Migrationshintergrund über ein gleiches Lernpotential, über eine im Mittel gleiche Intelligenz verfügen wie die Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen zeugt von einer enormen Leistung der geförderten Vorschulkinder, die ihre Sprache nicht vollumfänglich immersiv erwerben, wie das die gleichaltrigen einheimischen Kinder tun. Sie haben in der Regel nur in den Familien Gelegenheit, ihre Erstsprache zu sprechen, oft nur in einer dialektalen Variante (Schader, 2008: 263), und oft fehlt aufgrund der Bildungsferne der Familie der literale Kontakt mit der Erstsprache. Dieser wäre für die Entwicklung von CALP-Fähigkeiten und als erstsprachlicher Baustein für die Ausprägung einer „ausgewogenen bikulturellen-bilingualen Identität“ (Schader, 2008: 261) bedeutend. Die Interventionsstudie hat durch das bei Schuleintritt erreichte Niveau an Literalität in der Erstsprache gezeigt, dass es dort, wo gefördert wird, zu einem Lernzuwachs kommt. Insofern verwundert das zweite Ergebnis nicht:

2) Auf die Sprachkompetenzen im Deutschen hatte die Intervention keinen Effekt. Das Ergebnis zeigt, dass die Ausgangshypothese der Untersu-

chung – eine thematische Abstimmung bei Förderung der Erstsprache mit dem Regelunterricht verbessere die Kompetenzen in beiden Sprachen – nicht haltbar war. Dies entspricht auch nicht der Interdependenzhypothese von Cummins (1984). Diese geht davon aus, dass mit *beiden* Sprachen ein intensiver Kontakt bestehen müsse, damit Transfereffekte wirksam werden können. Der Kontakt mit dem Deutschen im Regelunterricht genügt offenbar nicht.

Dass die Intervention immerhin keinen negativen Effekt auf die Kompetenzen im Deutschen hatte, ist auch ein Ergebnis. Ein negativer Effekt wäre durchaus zu erwarten gewesen, da die Förderung in der Erstsprache gar auf zeitliche Kosten der Zweitsprache ging. Vermutlich konnten die im Laufe der Studie gemessene erhöhte Motivation und die deutlichere Ausprägung des Interesses für die deutsche Sprache zu einer Verbesserung der Deutschkompetenzen beitragen.

### Folgerungen

Für bildungspolitische, pädagogische und didaktische Belange sind zwei Ziele zu unterscheiden:

**Ziel: ausbalancierte bikulturell-bilinguale Persönlichkeit**

- Die Bedeutung der Familie bei der Lesesozialisation muss beim Erwerb literaler Kompetenzen ernst genommen werden. Nach Schader (2008: 268) erleben etwa 50% der albanischen Kinder und Jugendlichen ihre Eltern jedoch nicht als literale Vorbilder. Zu einer Förderung der Kinder sollte sich daher eine Förderung der Eltern gesellen: im Sinne einer Aufklärung über ihre Rolle und über zu treffende Massnahmen bei

der erstsprachlichen Lesesozialisati-  
on. Zwar können bildungspolitische  
Massnahmen aus einem bildungsfer-  
nen kein bildungsnahes Elternhaus  
machen, doch können kompensato-  
rische Massnahmen Kindern bei  
der Überwindung oder Milderung  
bildungsferner Lebensverhältnisse  
helfen.

- Die Interventionsstudie hat Hinweise  
darauf gegeben, welche wichtige  
Rolle die HSK-Lehrpersonen bei  
der Einbindung der Eltern in die  
schulische Sozialisation einnehmen.  
Diese Aufgabe sollte institutionell  
verankert werden, da sich dadurch  
eine Erhöhung des motivationalen  
Faktors und des Interesses an der  
Zweitsprache ergibt – eine wichtige  
Voraussetzung für das Lernen.
- Die positiven Effekte des vorschuli-  
schen Förderunterrichts in der Erst-  
sprache, die auch Caprez-Krompák  
in ihrer Studie mit albanisch- und  
türkischsprachigen Kindern nach-  
gewiesen hat (2007: 74), sollten  
Anlass geben, eine institutionelle  
Verankerung des HSK-Unterrichts  
für alle Kinder und Jugendlichen mit  
Migrationshintergrund anzustreben.  
Bislang wird dieser Unterricht nur  
auf freiwilliger Basis angeboten - mit  
entsprechend geringer Nutzung.
- Eine Wertschätzung der Erstsprache  
könnte sich auch darin äussern, diese  
für alle Schülerinnen und Schüler  
mit Migrationshintergrund zu einem  
benoteten Schulfach zu erheben und  
dem Französisch- oder Englischun-  
terricht gleichzustellen. Dies wäre  
zudem Ausdruck einer ernsthaft  
gemeinten Umsetzung des schweize-  
rischen Gesamtsprachenkonzepts.

**Ziel: Chancengleichheit in Bezug  
auf den Schulerfolg in der Deutsch-  
schweiz**

Angesichts der Lebensperspektive der  
meisten in der Deutschschweiz gebo-  
renen, oft monolingual aufwachsenden  
Kinder mit Migrationshintergrund, in  
diesem Land zu bleiben, ist eine an-  
gemessene Förderung des Deutschen

unausweichlich. Denn die Deutsch-  
kompetenzen sind für den Schulerfolg  
ausschlaggebend.

Zwar mag durch die Erstsprachen-  
förderung das Sprachbewusstsein  
insgesamt, so auch in der Zweitsprache,  
geschult werden. Doch eine effiziente  
Unterstützung zum angemessenen  
Erwerb der Schulsprache liegt in der  
intensiven Förderung des Deutschen.  
Dies umso mehr, als in der Deutsch-  
schweiz angesichts der medialen Di-  
glossie die Kinder mit zwei Varianten  
des Deutschen konfrontiert werden und  
dadurch erschwerte Spracherwerbsbe-  
dingungen vorliegen. Dafür muss die  
Schule zusätzlich Zeit zur Verfügung  
stellen und mit einem zielführenden  
und motivierenden Angebot dafür  
sorgen, dass die Schülerinnen und  
Schüler mit Migrationshintergrund  
sich die Zeit für die Verbesserung der  
Sprachkompetenzen nehmen: „time  
on task“ (vgl. Hopf, 2005: 241ff). Ein  
in den Regelunterricht integrierter  
Deutschförderunterricht greift zu  
kurz, da keine zusätzliche Lernzeit zur  
Verfügung steht.

Was für den Erstspracherwerb die  
Familie ist, sind für den Zweitspracher-  
werb die Schule und die Peer-Gruppen.  
Sie nehmen eine Vorbildfunktion ein  
(Schader, 2008: 272) und sollten bei der  
Förderung der Zweitsprache Eingang  
finden (Sportvereine, Theatergruppen  
etc.). Durch ausreichende Kommuni-  
kationsmöglichkeiten kann Wortschatz  
mit den zugehörigen Bedeutungen in  
unterschiedlichsten Kontexten aufge-  
baut werden. Ein reichhaltiger Wort-  
schatz ermöglicht auch das Einüben  
von morphologischen Markierungen.  
Gerade in diesen Bereichen liegen  
grosse Defizite der Kinder mit Migra-  
tionshintergrund vor (vgl. hierzu Jeuk,  
2006: 199f).

Ganz klar muss, sofern die Schüle-  
rinnen und Schüler mit Migrations-  
hintergrund im Land bleiben werden,  
die Schul- und Verkehrssprache auf  
CALP-Ebene aufgebaut werden, um  
eine gesellschaftliche und berufliche  
Integration zu ermöglichen. Ob eine

auf literalem Niveau erworbene  
Erstsprache dazu einen Beitrag leis-  
ten kann, ist umstritten. Jeuk weist  
darauf hin, dass auch Kinder mit  
rudimentären Erstsprachkompetenzen  
„durch ein entsprechendes Angebot  
die Zweitsprache gut lernen könn-  
en“ (2006: 191). Ganz klar gehört  
es aber zu einer Wertschätzung der  
Herkunftssprache/n und Kulturen, dass  
allen Schülerinnen und Schülern mit  
Migrationshintergrund, insbesondere  
solchen aus bildungsfernen Familien,  
die Chance geboten wird, auch durch  
eine angemessene Förderung  
der Erstsprache eine ausgeglichene  
bilinguale und bikulturelle Identität im  
Sinne eines additiven Bilingualismus  
aufzubauen.

**Literatur**

Caprez-Krompák, E. (2007). Die Bedeutung  
der Erstsprache im Integrationsprozess. *terra  
incognita* 10/2007. 72-75.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special  
education: Issues in assessment and pedago-  
gy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schul-  
leistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für  
Pädagogik*. 51(2). 236-251.

Jeuk, S. (2006). Zweitspracherwerb im Anfangs-  
unterricht – erste Ergebnisse. In Ahrenholz,  
B. (2006). *Kinder mit Migrationshintergrund.  
Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp.  
186-202). Freiburg im B.: Fillibach.

Moser, U., N. Bayer & V. Tunger (2009). Entwic-  
klung der Sprachkompetenzen in der Erst-  
und Zweitsprache von Migrantenkindern.  
*Babylonia*. In diesem Heft. pp. 8-13.

Schader, B. (2008). Zur Biliteralität von alba-  
nischsprachigen Kindern und Jugendlichen  
in der Deutschschweiz. In Ahrenholz, B.  
(Hrsg.), *Zweitspracherwerb – Diagnosen,  
Verläufe, Voraussetzungen* (pp. 261-277).  
Freiburg i.B.: Fillibach.

Schader, B. (2006). *Albanischsprachige Kinder  
und Jugendliche in der Schweiz. Hintergrün-  
de, sprach- und schulerfolgsbezogene Unter-  
suchungen*. Zürich: Pestalozzianum.

**Doris Grütz**

ist an der Pädagogischen Hochschule Zürich  
Professorin im Fachbereich Deutsch/Deutsch  
als Zweitsprache. Ihre Gebiete in Lehre und  
Forschung sind u. a. Deutsch als Zweitsprache,  
Sprachstandsmessung DaZ und Erstsprache,  
Lese- und Schreibdidaktik, Filmanalyse und -di-  
daktik, interkulturelles Lernen, Fachsprache.