

Zeitschrift: Schweizer Schule

Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz

Band: 82 (1995)

Heft: 2: Viele Sprachen in der Klasse

Artikel: Einsprachiger Unterricht : mehrsprachige Schülerschaft : und die Notwendigkeit einer geistigen Ummöblierung der Schule

Autor: [s.n.]

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527301>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 29.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Einsprachiger Unterricht – mehrsprachige Schülerschaft – und die Notwendigkeit einer geistigen Ummöblierung der Schule

Die Gesellschaft hat einen Grossteil der Verantwortung für die Integration der Eingewanderten auf die Schule abgeschoben. Die Instrumente, die der Schule dafür zur Verfügung gestellt wurden, sind unzureichend. Die Schule selbst hatte und hat Probleme, sich auf die Mehrsprachigkeit der Kinder einzustellen, wie Barbara Sträuli Arslan aufzeigt.

Es gibt keine Schweizer Institution, die für die Integration der Ausländer (wir ziehen für den Rest des Textes das Wort «Eingewanderte» vor) soviel leistet wie die Volksschule. Für Erwachsene, die im Zug der Arbeitsmigration gekommen sind, bietet vielleicht noch der Arbeitsplatz Möglichkeiten zu einer teilweisen Integration, doch sonst bleiben die Welten von Einheimischen und Eingewanderten in vielen Bereichen getrennt. Die Volksschule ist der einzige Ort, der dank der Schulpflicht, oder besser, dank dem immer noch hochgehaltenen Recht für alle Kinder, diese Institution zu besuchen, ein Feld für langjähriges und enges Zusammenleben von Einheimischen und Eingewanderten darstellt. Das System Schule macht denn auch grosse Anstrengungen, die Integration fremdsprachiger Kinder zu fördern. Es hat gerade in Fragen der Einschulung und der Berufsbildung, angesichts der schwindelnd-schnellen soziopolitischen und wirtschaftlichen Veränderungen, hinter denen ein Schulwesen immer nachhinken muss, eine wahrhaft herkulische Aufgabe zu bewältigen. Die folgenden kritischen Überlegungen sind vor dem Hintergrund dieser Leistung zu lesen. Sie nehmen sich heraus, das System parteilich aus der Sicht der eingewanderten Schülerinnen und Schüler zu betrachten, treffen aber nicht auf alle Regionen gleich zu. Sie entspringen der Wahrnehmung, dass das Schulwesen die immer heterogener werdende Schülerschaft zu absorbieren sucht, aber dass diese Schülerschaft die gleiche Schule unaufhaltsam von innen heraus verändert. Der antreibende Motor in diesem Veränderungsprozess ist die Sprachfrage. In der Schule ist längst eine neue Sprachenlandschaft entstanden, aber die Schule tut sich ihrer Natur gemäss schwer damit, alte Formen aufzugeben. Deutlich sichtbar ist die Strategie, alle Unterrichtsstrukturen, die diese Mehrsprachigkeitssituation zu bewältigen suchen, an den Rand des Systems auszulagern. Beispiele sind die Mundartförderung im Kindergarten (in Randstunden, manchmal in der Garderobe), Deutsch für Fremdsprachige (in separierten, aus mehreren Klassen zusammengezogenen Schülergruppen), Muttersprachförderung für Eingewanderte (in der schulfreien Zeit). Die erwähnten Anzeichen eines Wandels von innen sind mittlerweile unübersehbar. Innovationen ge-

In der Schule ist längst eine neue Sprachenlandschaft entstanden, aber die Schule tut sich ihrer Natur gemäss schwer damit, alte Formen aufzugeben.

hen mehrheitlich von Lehrkräften, Schulhaus-Kollegien und Behörden in Regionen mit hohem Handlungsbedarf aus, die einen Paradigmenwechsel vollzogen haben. Das neue Paradigma geht davon aus, dass die kantonale Schülerschaft auch in Zukunft heterogen bleiben wird und dass mit dieser Schülerschaft Schule für alle möglich sein muss. Die Folge ist Schulentwicklung in integrativer Richtung mit neuen Lehr- und Lernformen, wie Team-Teaching, individualisierendes Lernen, Einbezug der Erstsprachen, Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderlehrkräften und anderes mehr. Diese Formen sollten gleichzeitig auch eine angemessenere Förderung der einheimischen Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

Fakten aus dem Kanton Zürich

Als statistisches Beispiel dient uns der Kanton Zürich, der, was die Zahl fremdsprachiger Kinder betrifft, im vorderen Mittel der Kantone zu finden ist, aber beileibe nicht an der Spitze steht. In der Stadt Zürich erlernen durchschnittlich 40% aller Kinder das Deutsche als Zweitsprache, im Kanton Zürich sind es 23,6 Prozent aller Kinder, also über ein Fünftel.

Die Mehrheit der in den Statistiken als «ausländisch» bezeichneten Kinder sind hier geboren und werden zu einem Teil der hiesigen Bevölkerung.

Im Laufe der vergangenen zehn Jahre ist die Schülerschaft sprachlich immer heterogener geworden. Einerseits werden in den Klassenzimmern mehr verschiedene Sprachen gesprochen, andererseits nimmt die Anzahl mehrsprachiger Kinder zu. Zu ihnen gehören auch die vielen «anderthalbsprachigen» Kinder aus binationalen Ehen und Kinder aus andersprachigen Landesteilen der Schweiz. Es werden regelmässig fremdsprachige Neuimmigranten jeden Alters eingeschult. Die Mehrheit der in den Statistiken als «ausländisch» bezeichneten Kinder sind jedoch hier geboren und werden zu einem Teil der hiesigen Bevölkerung. Ihr Gebrauch der Mundart ist, spätestens beim Eintritt in die Mittelstufe, scheinbar geläufig. Diese Geläufigkeit beschränkt sich aber oft auf Alltagssituationen und täuscht nicht selten. Genaueres Nachforschen deckt Lücken auf, etwa beim Erzählen von Ereignissen (narrative Fertigkeiten) und beim differenzierten Einsatz des Wortschatzes.

Kurse für heimatliche Sprache und Kultur

Ein Indikator, an dem sich die Zunahme der Sprachenvielfalt messen lässt, sind die Kurse für heimatliche Sprache und Kultur. 1984 existierten im Kanton Zürich die von den jeweiligen Botschaften finanzierten Kurse für die Arbeiterkinder aus Italien, Spanien, Jugoslawien, Griechenland, der Türkei und Portugal sowie tibetische Kurse, getragen vom Klösterlichen Tibet-Institut in Rikon. 1994 stehen auf der Liste zusätzlich aramäische, chinesische, finnische, koreanische, persische, tamilische, tunesische und türkische Kurse für Flüchtlingskinder, ausserdem haben sich die ehemals jugoslawischen Kurse neu aufgeteilt in albanische, kroatische, serbische, bosnische und slowenische. Immer mehr Kurse werden von Elternvereinen und andern privaten Trägerschaften finanziert. Obwohl oft mit Entbehrungen für die Kinder verbunden (grosse Distanzen, Einsatz von Freizeit), nimmt der Besuch der Muttersprachkurse zahlenmässig zu. 50% der eingewanderten Kinder im Kanton besuchen sie. Von einem Teil der andern 50% muss man annehmen, dass die Muttersprachkenntnisse rückläu-

fig sind. In der Lehrerschaft steigt die Akzeptanz der Muttersprachkurse. Die Erkenntnis setzt sich durch, dass eine gute Grundlage in der Mutter- sprache für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch grosse Vorteile bringt.

Teilung in monokulturelle und multikulturelle Schulen?

Eine Heterogenisierung für das gesamte Schulwesen bedeutet die allmäh- liche regionale Entflechtung der Schulbezirke in mehr oder weniger mono- kulturelle und multikulturelle. Ein Beispiel: In der Stadt Zürich waren 1994 durchschnittlich 40% der Kinder ausländischer Herkunft, im Bezirk Dietikon 28,3%, im Bezirk Andelfingen hingegen nur 8,6 Prozent. Diese ungleiche Verteilung führt erwartungsgemäss zu einer unterschiedlich ho- hen Dringlichkeit von Integrationsmassnahmen. Überall dringlich sind sie in den Ballungszentren. Jede grössere Schweizer Stadt verfügt über Quar- tiere mit hohem Fremdsprachigenanteil und damit über Schulen, in denen die traditionellen Unterrichtsfomaten nicht mehr greifen. Die beunruhigen- de Frage stellt sich, inwiefern diese regionale Entflechtung die bereits vor- handene Chancengleichheit für herkunftsmässig unterprivilegierte Schülerinnen und Schüler steigert. Geraten jetzt ganze Schulhäuser ins Abseits durch das Faktum ihrer schichtmässig benachteiligten und mehr- heitlich zweisprachigen Schülerschaft? Schweizer Eltern stellen die Fra- ge, ob denn ihre Kinder unter solchen Bedingungen noch genügend ge- pflegtes und differenziertes Deutsch lernen können. Die Antwort ist nicht genügend erforscht, aber sie ist vermutlich nicht so eindeutig negativ, wie manche Politiker und Schweizer Eltern bereits zu wissen glauben: Eine kurze Überschlagsrechnung zeigt etwa, dass der multikulturelle Schul- kreis Limmattal der Stadt Zürich (80% Ausländeranteil) mehr Gymnasia- stinnen und Gymnasiasten produziert als der Schulkreis Schwamendingen (40% Ausländeranteil). Und es sind gerade die Schulhäuser der Eingewan- derten-Quartiere in Zürich, Basel und Genf, die den Bedürfnissen der Ge- samtschülerschaft angepasste Massnahmen einzuführen suchen, wie etwa Integration der Muttersprachförderung oder Niveauklassen im Deutschen bzw. Französischen, um ein Absinken der Unterrichtsqualität zu vermei- den. Dringend nötig zur Unterstützung dieser Innovationen ist eine gewis- se reglementarische Ellbogenfreiheit für einzelne Schulhäuser, sind Mass- nahmenpakete, die lokale Schulentwicklung gestatten.

*Geraten jetzt ganze
Schulhäuser ins
Abseits durch das
Faktum ihrer schicht-
mässig benachteilig-
ten und mehrheitlich
zweisprachigen
Schülerschaft?*

Chancengleichheit für die Kinder der Eingewanderten

Die grösste Sorge, die bei der Beobachtung der Gesamtschülerschaft auf- tauchen muss, ist der mangelnde Schulerfolg der eingewanderten Kinder. Wie die Bildungsstatistik des Kantons Zürich aufzeigt, nimmt die Überbe- legung der anforderungstiefen Zweige der Sekundarschule I und der ver- schiedenen Typen von Sonderklassen durch eingewanderte Kinder ständig zu, es sind eigentliche Fremdsprachenklassen geworden, während die Zahlen der Kinder von Eingewanderten, die die Sekundarschule und das Gymnasium erreichen, stationär bleiben bzw. im Verhältnis zu den einhei- mischen Kindern rückläufig sind. Dies bedeutet, dass die Chancengleich- heit abnimmt oder aber dass die gegenwärtigen Strukturen des Schulsy- stems für die Schulung der Gesamtschülerschaft nicht mehr genügend greifen. Ein zu grosser Teil der eingewanderten Schülerinnen und Schüler

gelangt, trotz Anstrengungen der Lehrkräfte und Behörden, gute Lösungen zu finden, aufgrund des Systemdrucks in zu niedrige Klassentypen. Fraglos sind die Gründe für den mangelnden Schulerfolg komplex. Ge nannt werden u. a. Migrationsfolgen, Schichtunterschiede, Einstellung des Elternhauses zur Bildung, mangelnde Vorbildung, andere schulische Sozialisation. Das Schulwesen hat selbstredend nicht für alle diese Aspekte Verantwortung zu übernehmen. Jedoch hat es, im Rahmen seines pädagogischen Auftrags, die systemeigenen Bereiche, wie zum Beispiel Unterrichtsgestaltung, Sprachförderung, Lehrplan, Lehrerbildung auf ihre Angemessenheit im Hinblick auf die vorhandene Schülerschaft zu überprüfen. In einigen Bereichen, die im folgenden genannt werden, ist diese Angemessenheit heute zu bezweifeln.

Das Sprach-Curriculum der Volksschule blockiert das Feld für die neuen Minderheitensprachen

Salih kommt aus Makedonien, spricht albanisch und makedonisch, Hochdeutsch und Schweizerdeutsch. Gule (9) spricht zuhause kurdisch, schaut türkisches Satellitenfernsehen, geht in die Kurse für iranische Sprache und Kultur, um die für den Briefwechsel mit der Familie notwendige persische Schrift zu lernen. Sie ist in der Schweizer Schule erfolgreich. Eine Statistik, die die SchülerInnen des Schulhauses Limmat A über einen Jahrgang der von ihnen besuchten Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur selbst aufstellten, ergab, dass von 52 eingewanderten SchülerInnen 19 einsprachig waren, 28 zweisprachig (Muttersprache plus Deutsch) und 5 dreisprachig waren (z. B. Thai/Englisch/Deutsch, Kurdisch/Türkisch/Deutsch, Italienisch/Spanisch/ Deutsch).

Ihre Mehrsprachigkeit nützt den eingewanderten Kindern wenig für eine Schweizer Schulkarriere. Denn in den Deutschschweizer Schulen überlagern sich andere Mehrsprachigkeits-Situationen, die eine gesamtheitliche Sprachförderung für die neuen Minderheiten erschweren:

Ihre Mehrsprachigkeit nützt den eingewanderten Kindern wenig für eine Schweizer Schulkarriere.

Die eine ist die deutschweizerische Diglossie, von der weiter unten noch die Rede sein soll. Die zweite ist eine Folge der Priorität der andern Landessprachen. Die nach der Europa-Abstimmung mehr denn je ernstzunehmenden Gebote der Rücksichtnahme auf andere Landesteile verlangen in der Deutschschweiz Französisch als erste Fremdsprache im schulischen Angebot. Schülerinnen und Schüler aus den neuen (seit 30 Jahren oder weniger ansässigen) Minderheiten sind in gewissem Sinne Opfer dieser Situation, da ihre eigenen Sprachen, einschliesslich des Italienischen, auf der Strecke bleiben. Das Italienische im 9. Schuljahr kommt zu spät für eine Muttersprachförderung. Französisch spielt im Alltag der Region Zürich eine eher untergeordnete Rolle (17300 Sprecher gegenüber 69000 Italienischsprachigen, laut Volkszählung 1990). Wichtig als häufige Verständigungssprachen im Alltag sind Englisch als Business-Sprache und Italienisch. Tatsächlich war in den achtziger Jahren Italienisch auf den Baustellen, in Fabriken, Discos und auf Pausenplätzen lingua franca. Der Trend ist rückläufig, wahrscheinlich wird in zehn Jahren das Serbisch/Kroatische die erste Stelle einnehmen. Diese Sprache ist aber in der Volks-

schule nur gerade in den randständigen «Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur» erlernbar. Die Sprachenzusammensetzung der Schülerschaft des Kantons verlangte an sich nach einer sanften Öffnung des Curriculums oder Aufweichung des Territorialprinzips. Italienisch und Serbisch/Kroatisch müssten eine stärkere Position einnehmen, zum Beispiel in Form von (Wahl)Fächern, der Anerkennung als zweite/dritte Fremdsprache, oder von zweisprachigen Klassenzügen. Eine anderer Schritt wäre die volle Integration des grossen Schatten-Schulsystems der «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur» in die Volksschule durch den Kanton – eine Massnahme, die schon von verschiedenen Lehrerorganisationen gefordert wurde.

Punktuell erbringt die Mehrsprachigkeit manchen eingewanderten Kindern im Rahmen des bestehenden Systems auch Vorteile. Beobachtungen von Lehrkräften erhärten hin und wieder die wissenschaftliche These, dass gut zweisprachige Kinder die dritte Sprache schneller lernen, sofern ihre sonstige Sprachentwicklung normal verlaufen ist. Weiter ist das Früh-Französische für Kinder lateinischer Muttersprachen (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch) leichter zugänglich, sie haben zumindest die Möglichkeit, in dieses Fach mit einem Vorteil einzusteigen.

Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in der Schule: Lehrerschaft geh in dich

Szene aus dem Haushaltunterricht im siebten Schuljahr: *In der Klasse sprechen 30% der Schülerinnen und Schüler Deutsch als Zweitsprache. Die Lehrerin benutzt von Anfang bis Schluss der Stunde konsequent Schweizerdeutsch, mit Ausnahme der Rezeptbeschreibungen aus dem Kochbuch, die gemeinsam gelesen werden. Einige Minuten vor Lektionschluss melden sich zwei Schüler und eine Schülerin ab: sie müssen in den Deutschunterricht. Auf meine Nachfrage stellt sich heraus, dass sie erst seit wenigen Monaten in der Schweiz sind. Es ist zweifelhaft, wieviel sie von den Ausführungen der Lehrerin verstanden haben.*

Die Szene ist zwei Überlegungen wert:

Die Untersuchung von Peter Sieber und Horst Sitta «Mundart und Hochdeutsch im Unterricht» hat es an den Tag gebracht: Für Herz- und Handfächer wie Werken und Haushalten benutzen wir lieber die heimelige Mundart, um dann für die «Kopf-Fächer» zur Standardsprache zu wechseln. Unsere als Deutschschweizer Identitätsmerkmal fungierende ambivalente Einstellung zur Hochsprache führt in vielen schulischen Situationen, nicht zuletzt auch in der Aus- und Fortbildung, zur Vermeidung des Hochdeutschen. Den Kindern (besonders den fremdsprachigen) verhilft zwar ein durchgehender Einsatz der Mundart zu besseren Schweizerdeutsch-Kenntnissen, aber behindert die Entwicklung ihrer Schriftlichkeit. Sollte die Berufsgruppe der Lehrkräfte sich nicht aus Gründen ihrer Professionalität konsequent für den Gebrauch des Hochdeutschen entscheiden? Wird nicht, etwas bösartig formuliert, die identitäre Abgrenzung gegen den grossen Bruderstaat im Norden auf dem Buckel eines Teils der Schülerschaft ausgetragen? Die Beziehung zu den andern Landesteilen, die internationale Mobilität fordern ebenfalls eine hohe Gewichtung der Hoch-

Sollte die Berufsgruppe der Lehrkräfte sich nicht aus Gründen ihrer Professionalität konsequent für den Gebrauch des Hochdeutschen entscheiden?

*Deutschunterricht
heute: so bemühend
und harzig wie
seinerzeit der alte
gymnasiale Latein-
unterricht?*

sprache. Die Schwierigkeiten einer Umstellung für das einzelne Individuum müssten aber ernster genommen werden als bisher: Der ideologische Widerspruch zwischen der Annahme, dass alle die Standardsprache beherrschen, und der Tatsache, dass der Gebrauch der Hochsprache von vielen als anstrengend und unangenehm empfunden wird, steht gross im Raum. Eine klare Stellungnahme der Lehrerbildungsinstitutionen und besonders der Fachkonvente der «Herz- und Hand»-Fächer, die bis anhin Sprachförderung nicht zum Unterrichtsinhalt machten, wäre wünschenswert. Eine Reflexion der eigenen Sprachbiographie als Teil jeder Ausbildung, Abmachungen im Lehrerteam oder die Entwicklung eines Sprachcodes in Schulhäusern mit zweisprachigen Schülerinnen und Schülern wären weitere mögliche Schritte.

Nun gehört bekanntlich zur Diglossie Mundart–Hochdeutsch in der Schule das besondere Defizit, dass es an einer lebendigen Kommunikation in der Hochsprache fehlt. Dieses Defizit wirkt sich gerade für die Fremdsprachigen negativ aus. Bei Unterrichtsbeobachtungen kann man sich manchmal des Gefühls nicht erwehren, dass Deutschunterricht so bemühend und harzig sein kann wie seinerzeit der alte gymnasiale Lateinunterricht. Ein wunderbares Heilmittel für die Förderung einer unbefangeneren Mündlichkeit in der Hochsprache für alle Kinder ist das Theaterspiel, sofern der Sprachbildung dabei ein guter Platz eingeräumt wird.

Die zweite Überlegung, immer noch zur Szene im Haushaltunterricht, betrifft *den Umgang mit den Fachsprachen*. Das spezialisierte Vokabular des Fachunterrichts gerade in der Oberstufe führt dazu, dass durchaus fähige Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft aufhören, sich zu beteiligen. Die Grauzone des Nichtverständens ist ausgedehnter, als die Lehrkraft wahrnehmen kann, denn die gute Beherrschung der Mundart täuscht über grosse Vokabularlücken hinweg. Verschiedene Lehrkräfte des Deutschen für Fremdsprachige haben deshalb Strategien der Verstehensförderung für den Regelklassenunterricht entwickelt, als da sind: Arbeit mit Kernbegriffen, mehr Einsatz von Illustrationen, vermehrt handelndes Lernen, Vereinfachung von Texten, Führen von Heften mit Fachvokabular, routinemässiger Gebrauch von Wörterbüchern, gegenseitige Hilfestellungen von Schülerinnen und Schülern in ihrer Muttersprache u. a. m. Noch einmal: was ansteht, ist der Schritt, dass auch die Fachlehrerausbildungen (Handarbeit, Haushaltkunde, Sport, Musik) sich das Prinzip «Jeder Unterricht ist Sprachunterricht» zu eigen macht und die Studierenden nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachdidaktisch auf die Situation vorbereiten, die sie in ihren zukünftigen Klassen antreffen können. Die Sprachförderung in der Lehrerbildung bleibt immer noch weitgehend an die Deutschdidaktik delegiert.

**Lehrerbildung für sprachlich heterogene Klassen oder
Deutsch für Alle**

Unwillen zwischen Lehrkräften wegen eines Schülerübertrittes: *Die Lehrerin der Einschulungsklasse für Fremdsprachige hat einen Schüler nach einem Jahr intensiver Deutschförderung in eine Mittelstufenklsasse überwiesen, weil sie findet, er sei reif dafür, der Viertklasslehrer beschwert*

sich, das Kind könne überhaupt kein Deutsch. Aus welchen Grundlagen zieht er seine Schlüsse? Wie gross ist seine Kenntnis über Lerner- oder Interimssprachen? Was weiss er über den zeitlichen Verlauf des Deutsch-erwerbs? Durch Langzeitbeobachtung in einem türkisch-deutschen Schul-versuch liess sich beispielsweise feststellen, dass sich die Kinder den Ge-bräuch der Kopularegel (Prädikativ und flektierte Form von sein), die Wortstellung, einschliesslich der Frageformen, die Verbformen im Präsens und die Modalverben in den ersten zwei Schuljahren ohne grossen sys-tematischem Aufwand aneigneten, dass aber der korrekte Erwerb des Präpo-sitionalsystems und des ganzen Feldes der Deklination bis zur sechsten Klasse dauerte (vgl. den Artikel von Ulrike Harnisch).

Die Regelklassenlehrkräfte sind heute eher pädagogisch als linguistisch ausgerüstet für die Arbeit in vielsprachigen Klassen. Viele Lehrkräfte ken-nen die deutsche Sprache intuitiv als Muttersprache und konzentrieren sich wenig auf die *Technik* des Vermittelns des Deutschen als Zweit-sprache. Verbreitet ist der Aufschrei: «Ich kann doch nicht alle Sprachen der Kinder lernen.» Dies ist nicht nötig. Auch die Interferenzen aus allen Spra-chen müssen nicht beherrscht werden, obwohl sie nützlich sein können. Wichtiger als das Wissen, dass ein Fehler seinen Ursprung in der albanischen Sprache hat, ist die Feststellung, dass er regelmässig bei den Partizi-pien auftritt und dass diese trainiert werden müssen.

Fast unwiderstehlich ist die Einladung, Sprachschwierigkeiten von Kin-dern psychologisierend zu deuten, als Gründe katastrophale Familienver-hältnisse, Migrationsschock und anderes anzunehmen. Führt wohl die dif-ferenzierte pädagogisch-didaktische Ausbildung der Lehrkräfte dazu, dass sie linguistische Probleme eher auf pädagogischem Weg (Motivation, Lernumfeld, Wecken von Neugier) zu lösen suchen und den direkteren Weg der Sprachdiagnose (Wo genau sind die grammatischen Schwächen des Kindes?) und entsprechend gezielter Sprachförderung übersehen?

Verschiedene Institute der Zürcher Lehrerbildung haben auf die Situation in den Klassenzimmern reagiert und das Thema «Deutsch als Zweit-sprache/Sprachförderung für alle Kinder» in ihr Unterrichtsangebot aufge-nommen, allen voran das Primarlehrerseminar. Die Zürcher Lehrerfortbil-dung hat neu ein Konzept für schulinterne Fortbildung in interkultureller Pädagogik entwickelt, das den Lehrkräften die Arbeit an Fragestellungen aus ihren eigenen Klassen ermöglichen soll. Zu den Bausteinen eines Sprachunterrichts für alle Kinder in der Lehrerbildung gehören

- Kenntnis des Deutschen als ZweitSprache (grammatische und syntak-tische Strukturen)
- Grundkenntnisse über den Zweitspracherwerb und die Sprachentwick-lung
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften des Deutschen als Fremdsprache und der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur als integraler Bestandteil der Lehrer-Tätigkeit
- Fertigkeit, die vorhandenen Lehrmittel für den Unterricht mit Kindern unterschiedlichen Sprachstandes, für Einheimische und ZweitSprachi-

*Viele Lehrkräfte
kennen die deutsche
Sprache intuitiv als
Muttersprache und
konzentrieren sich
wenig auf die Technik
des Vermittelns des
Deutschen als Zweit-
sprache.*

ge, für Anfänger und Fortgeschrittene, zu differenzieren oder zu erweitern.

- Durchführung einfacher Sprachstandsdiagnose, Kenntnisse in Fehlerdiagnose
- Einsatz von Gruppenarbeit, die der Spracharbeit im Unterrichtförderlich ist (kooperatives Lernen)
- Individualisierendes Lernen auch für gute Schülerinnen und Schüler.

Garantiert das Deutschförderungssystem in seiner jetzigen Form wirkungsvolles Lernen?

Tote Lernsituation in der Deutschstunde: *Salih sollte auf einem Kartonbrett, auf dem verschiedene Kleidungsstücke dargestellt sind, einen Pullover kennen und benennen. Er versteht nichts an der Aufgabenstellung ausser dem Wort «Pullover» und fasst mehrmals schüchtern und mit hoffnungsvollem Blick den eigenen Pullover an. Die Lehrerin ist nicht zufrieden. Sie steht unter dem Druck, dem Kind schulisches Lernen, nämlich den Umgang mit dem bebilderten Kartonbrett beizubringen, und will nicht auf der «tiefen» Stufe des Benennens von Wirklichem einsteigen. Sie wiederholt die Aufgabenstellung, mit wenig Erfolg.*

Weitere tote Lernsituation: *Ömer hatte sich in der Türkei aufs Gymnasium vorbereitet, bevor er im Familiennachzug in die Schweiz kam. Er wird hier eingeschult. Bald nach Beginn frage ich ihn nach dem Deutschunterricht. Er sagt «Ich glaube nicht, dass ich viel lerne. Wir sprechen einfach über die Familie und die Stadt Zürich und so. Es wäre besser, sie würden uns ein Grammatikbuch geben. In der Türkei haben wir im Englischen alle Verbformen gelernt, hier weiss ich erst «ich gehe» und «er geht».*

Der getrennte Deutschunterricht entlastet zwar die Regellehrkräfte, bringt aber für den Spracherwerb der Kinder manchmal zu grosse Reibungsverluste mit sich.

An die Deutschförderung für Fremdsprachige werden Aufgaben von grosser Vielfalt gestellt. Deutschförderlehrerinnen lavieren zwischen dem Aufbau eines eigenen konsistenten Lernprogramms mit angemessener grammatischer Progression, der Anknüpfung an die mitgebrachten Kenntnisse der Kinder und schliesslich der Förderung der von der Schule hoch bewerteten Sprachleistungen wie zum Beispiel der Schriftlichkeit. Bei dem hohen personellen, zeitlichen und finanziellen Einsatz für Förderstunden, wie ihn Gemeinden und Kantone leisten, ist ein Zwischenhalt mit der Frage nach deren Lernwirksamkeit kein Luxus. Kritische Stimmen gegen den separierten Deutschförderunterricht in seiner jetzigen Form mehren sich. (Empfehlenswert zu dieser Frage ist die ausführliche Untersuchung von Katharina Kuhs, «Förderunterricht für Migrantenschüler/innen, Lernchance oder vertane Zeit?».) Der getrennte Deutschunterricht entlastet zwar die Regelklassenlehrkräfte, bringt aber für den Spracherwerb der Kinder manchmal zu grosse Reibungsverluste mit sich («Sägeblatteffekt» des immer wieder neu Einsetzen-Müssens, mangelnde Synergien zwischen Regelklassenthematik, Muttersprachunterricht und Deutsch). Die Deutschlehrerinnen, eher randständig innerhalb der Lehrerschaft, sind allein gelassen mit der Aufgabe, ihren Unterricht mit dem der Regelklassen zu verzahnen, um so mehr als sie Kinder aus verschiedenen Klassen in eine Gruppe zusammengezogen haben. Fruchtbar sind Situationen, wo die

Zusammenarbeit mit der Regelklassenlehrkraft funktioniert. So sind in der Stadt Wien die Deutschförderstunden in den Regelklassenunterricht integriert, indem eine Begleitlehrkraft mit der Klassenlehrkraft im gleichen Raum arbeitet. Die Gemeinde Schlieren (ZH) hat in einigen Kindergarten die segregierten Mundartkurse für fremdsprachige Kinder in Team-Teaching für alle Kinder umgewandelt, und ähnliche Strukturen existieren seit längerem in den Kantonen Bern und Basel-Stadt. Klar ist dabei, dass die spezialisierten Lehrkräfte des Deutschen für Fremdsprachige wirkungsvoller zum Einsatz kommen.

Empfehlung an die Schulpflegen: Sprachförderung im Kindergarten verstärken – und längerfristig sparen

Der Kindergarten erbringt wohl noch die grösste sprachliche Integrationsleistung als die Primarschule. Viele auch hier geborene Kinder aus eingewanderten Familien, schätzungsweise ein Sechstel aller Kinder im Kanton Zürich, sprechen beim Eintritt in den Kindergarten kaum Schweizerdeutsch, weil sie sich bis dahin nur innerhalb ihrer Sprachgruppe bewegt haben. Behörden und Lehrkräfte erwarten gleichzeitig oft implizit von den Kindergärtnerinnen, dass diese Kinder nach zwei Jahren dem Erstklass-Unterricht sprachlich folgen können. Nun haben einzelne Zürcher Gemeinden unter dem Eindruck des Sparschocks die zusätzliche Mundartförderung für fremdsprachige Kinder auf das zweite Kindergartenjahr beschränkt. Sie betreiben damit eine Vogel-Strauss-Politik mit Kostenfolgen. Aus Gründen des finanziellen Selbstschutzes empfiehlt sich das umgekehrte Vorgehen, da eine gute Förderung in den Vorschuljahren offenbar Einsparungen in den späteren erbringt (nachzulesen im Artikel «Ökonomische Bildungsgesamtrechnungen» von Manfred Weiss, der nachweist, dass sich Investitionen in Vorschulprogramme ökonomisch langfristig auszahlen).

Literatur

AVO/DOP Limmat A, Wie viele Sprachen werden an unserer Schuler gesprochen? Untersuchungen und Arbeiten der italienischen, spanischen, türkischen, jugoslawischen, schweizerischen und internationalen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur. Dezember 1989.

Bundesamt für Statistik, Volkszählung 1990: Ein Profil der Schweiz: Bern 1993.

Imhof, Beda, Entwicklung der Sekundarstufe I, 1960–1990. In: «Bildungsstatistisches Jahrbuch 1992». Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, S. 12–37.

Harnisch, Ulrike, Grammatische Progression – ein alter Hut? Zur Zweitsprachentwicklung türkischer Schulanfänger. In: «Deutsch lernen» Nr. 4, (1993), S. 313–334.

Kuhs, Katharina, Förderunterricht für Migrantenschüler/innen. Lernchance oder vertane Zeit? In: «Deutsch lernen» Nr. 4 (1993), S. 335–364.

Luchtenberg, Sigrid, Lehrerausbildung in Deutsch als Zweitsprache. Was ist und was sein könnte. In: «Deutsch lernen» Nr. 1 (1994), S. 24–32.

Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Integrierter Mundartunterricht in der Gemeinde Schlieren. Zwischenbericht vom 27. Mai 1993.

Sieber, Peter und Sitta, Horst, Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. Verlag Sauerländer 1988.

Weiss, Manfred, Kosten-Nutzen-Analyse des Perry Preschool Program (Barnett 1985). In: «Ökonomische Bildungsgesamtrechnungen». Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main 1994.